Educación artística

# Educación artística, cultura y ciudadanía

**Lucina Jiménez**
**Imanol Aguirre**
**Lucia G. Pimentel**
Coordinadores

Organização dos Estados Ibero-americanos
Para a Educação, a Ciência e a Cultura
OEI
Organización de Estados Iberoamericanos
Para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Fundación Santillana

Las opiniones de los autores expresadas en este libro no representan necesariamente los puntos de vista de la OEI.

La colección METAS EDUCATIVAS 2021 es una iniciativa de la OEI en colaboración con la Fundación Santillana.

Impreso en España por

ISBN: 978-84-7666-199-4
Depósito legal:

# Índice

Preámbulo, *Álvaro Marchesi* ........ 7
Introducción, *Lucina Jiménez, Imanol Aguirre y Lucia G. Pimentel* ........ 11
Fundamentos y enfoques conceptuales ........ 15
Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano, *Javier Abad* ........ 17
Construcción ciudadana y educación artística, *Florisabel Rodríguez* ........ 25
Diversidad cultural y educación artística, *Imanol Aguirre y Lucina Jiménez* ........ 31
Culturas juveniles y ambientes escolares, *Imanol Aguirre* ........ 45
Arte, revolución tecnológica y educación, *Lucina Jiménez* ........ 59
Aproximaciones o enfoques de la educación artística, *Andrea Giráldez* ........ 69
Fundamentos curriculares de la educación artística, *Imanol Aguirre y Andrea Giráldez* ........ 75
Fundamentos metodológicos de la educación artística, *Andrea Giráldez* ........ 89
Educación artística y políticas públicas: retos, procesos y perspectivas ........ 97
La educación artística en Iberoamérica, *Lucina Jiménez* ........ 99
Políticas educativas y educación artística, *Lucina Jiménez* ........ 107
La formación de profesores de arte: prácticas docentes, *Lucia G. Pimentel, Rejane G. Coutinho y Leda Guimarães* ........ 115
La investigación en arte-educación en Brasil, *Ana Mae Barbosa* ........ 123
La evaluación en arte: algunos principios para la discusión, *Lucia G. Pimentel* ........ 129
Medios, recursos y tecnologías de la educación artística, *Andrea Giráldez y Javier Abad* ........ 137
Nuevos campos de desarrollo y aplicación de la educación artística, *Ivana de Siqueira* ........ 145
La educación artística: itinerario de la agenda internacional, *Clarisa Ruiz y Maria M. Santos* ........ 155
Bibliografía ........ 163
Webgrafía ........ 175
Los autores ........ 177

# Preámbulo

*Álvaro Marchesi*
Secretario general de la OEI

Las nuevas exigencias sociales y una visión renovada sobre la función de la educación escolar han puesto de manifiesto la importancia de lograr que los alumnos adquieran las competencias necesarias que les permitan aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a ser. En este contexto, resurge con fuerza el papel de la educación artística para la formación integral de las personas y la construcción de la ciudadanía. El desarrollo de la capacidad creativa, la autoestima, la disposición para aprender, la capacidad de trabajar en equipo o el pensamiento abstracto encuentran en la educación artística una estrategia potente para lograrlo.

En épocas pasadas, y por desgracia todavía en los tiempos actuales, se pensaba que la educación artística podía ser de interés solo para quienes veían en el arte un campo de desarrollo profesional, o era contemplada como una actividad marginal en las escuelas. Lo cierto es que el avance en la investigación de la psicología, la neurociencia, la educación y los valores ha subrayado la importancia de las artes como espacios que brindan la posibilidad de transformación de la dimensión humana, tanto en los ámbitos del conocimiento como en los afectivos, sociales y espirituales.

La OEI está convencida de que el aprendizaje y la experiencia del arte en las escuelas y fuera de ellas constituye una de las estrategias más poderosas para la construcción de la ciudadanía. La presencia del arte en la educación, a través de la educación artística y de la educación por el arte, contribuye al desarrollo integral y pleno de los niños y de los jóvenes.

Como organismo internacional comprometido con el desarrollo de la educación y de la cultura, la OEI cree imprescindible orientar una parte de sus acciones hacia el fortalecimiento de los vínculos entre educación y cultura en el ámbito de los sistemas escolares. Para lograrlo ha incorporado la educación artística tanto en sus proyectos educativos como en los culturales.

Con estas orientaciones, la OEI está impulsando un amplio programa bajo la denominación de "Educación artística, cultura y ciudadanía", que contribuya a que todos los alumnos conozcan y aprecien las expresiones artísticas de los diferentes países y encuentren en el arte una vía de expresión, comunicación y disfrute. De esta manera, será posible avanzar en la construcción de una comunidad iberoamericana de personas que valoren la diversidad cultural y se sientan ciudadanos en sociedades multiculturales. La importancia que la OEI otorga a este programa ha conducido a incluirlo como uno de los objetivos principales dentro del ambicioso proyecto impulsado por los ministros de Educación y por los jefes de Estado y de Gobierno bajo la denominación de "Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios". Un proyecto que aspira a transformar la educación iberoamericana aprovechando el dinamismo social que va a surgir en todos los países de la región en la década del bicentenario de las independencias.

Este programa, articulado en torno al desarrollo de los valores y de la ciudadanía democrática a través del fortalecimiento de la educación artística, tanto en las escuelas como fuera de ellas, permitirá a los jóvenes adquirir valores para la vida al educar la sensibilidad y el goce de las formas de expresión de los otros. Conocer, valorar y disfrutar de las expresiones artísticas de diferentes culturas fomenta en los jóvenes el reconocimiento y el respeto de la diversidad cultural y personal.

Se trata de un reto que ha de abordarse tanto en el ámbito formal como en el no formal, y al que deben responder de forma coordinada los Ministerios de Educación y de Cultura, junto con organismos y entidades vinculadas a la sociedad civil. Se pretende también generar un espacio de apoyo para la construcción de la ciudadanía cultural y la formación de públicos para las artes, punto crítico de la gestión de la cultura en diversos países de la región.

Para la consecución de estos objetivos es preciso desarrollar un conjunto de estrategias y de líneas de acción. La propuesta de la OEI se organiza en torno a tres ámbitos de actuación: la formación de los maestros, la detección y la diseminación de buenas prácticas, y el apoyo a la innovación y a la investigación.

Aún no se ha logrado en diferentes países incorporar la educación artística en los planes y programas de enseñanza y, en consecuencia, no hay maestros con esta especialidad en las escuelas. En otros, existe esta materia en los currículos pero, por diversas razones, su impartición recae en maestros sin la preparación adecuada. La OEI se propone colaborar con los países que viven estos problemas para contribuir a su solución. Por ello, existe la voluntad de diseñar y ofrecer un curso de capacitación en educación artística, con carácter semipresencial, dentro de la programación del Centro de Altos Estudios Universitarios, con el fin de que los países interesados puedan ofertarlo a los maestros dispuestos a mejorar su preparación.

El reconocimiento de las mejores experiencias que se desarrollan en la región es otro de los objetivos que la OEI se propone en este campo. Se trata de detectar aquellas prácticas de educación artística que fomenten el ejercicio de la ciudadanía en la educación formal y no formal, para que sean conocidas y sirvan de impulso a nuevas iniciativas. Para ello, la OEI tiene previsto realizar, junto con los Ministerios de Educación y de Cultura de los diferentes países, concursos de experiencias y congresos subsiguientes en los que se presenten las mejores experiencias en este campo. De esta forma, será posible crear un banco de buenas prácticas que pueda servir para la formación de los alumnos y para el apoyo al trabajo de los docentes, lo que exigirá generar sistemas de información y de documentación de la educación artística.

Finalmente, la OEI incluye entre sus objetivos apoyar las iniciativas innovadoras que se desarrollen en las escuelas, colaborar con los proyectos de evaluación de los países o de la región sobre la educación artística o sobre las competencias de los alumnos en este ámbito, y cooperar con los grupos de investigación iberoamericanos en educación artística.

Los retos en la educación artística son muchos: el análisis de su situación en los países iberoamericanos, la revisión de los currículos educativos, el impulso a la creación de grupos de investigación, el desarrollo de programas de formación docente, la movilidad de maestros, investigadores y creadores relacionados con este campo, la exploración de nuevas metodologías y maneras de evaluar en artes, el establecimiento de relaciones entre la educación artística y las nuevas tecnologías, y la incorporación del arte y de sus expresiones en las actividades habituales de las escue-

las. Todo ello ayudará, no cabe duda, al fortalecimiento de la sensibilidad de niños y jóvenes, al desarrollo de su capacidad creativa y al refuerzo de una visión estética de la vida que, junto con la dimensión ética de la existencia, contribuirá a la formación de ciudadanos cultos, solidarios y libres.

# Introducción

*Lucina Jiménez, Imanol Aguirre y Lucia G. Pimentel*

La educación artística, o arte-educación, como se denomina en Brasil, ha cobrado importancia en la agenda educativa iberoamericana después de que los sistemas educativos de la modernidad hayan puesto en entredicho sus fundamentos pedagógicos y filosóficos frente a la crisis de la escuela como institución de formación para la vida, y ante los signos de deterioro de la vida urbana.

Entre estos signos cabe destacar la violencia, la desintegración del tejido social, la fragmentación, el deterioro de las relaciones entre personas, movimientos juveniles de rechazo a sus escuelas, así como múltiples tensiones en las relaciones interculturales entre migrantes, pero también entre ciudadanos que viven complejas tramas de diversidad cultural, aunque pertenezcan a culturas cercanas.

La educación se convierte en uno de los sectores de mayor importancia en la posibilidad de crear valores, habilidades y competencias para la autoexpresión y la comunicación, para fomentar nuevas formas de convivencia en contextos de diversidad y desigualdad cultural. Por ello, necesitamos equilibrar las formaciones que reciben millones de niños y adolescentes en nuestros países, a fin de generar nuevas formas de autoconocimiento, convivencia, cohesión social, construcción y ejercicio de ciudadanía.

En ese sentido, la educación artística, sin que se ofrezca como fórmula garantizada, se convierte en un campo de reflexión y práctica educativa emergente ante el cada vez mayor reconocimiento de que sin el arte es difícil ensanchar la comprensión y la construcción del mundo, y de que, asumido como experiencia y práctica transformadora, permite a las personas cambiar su entorno individual, social y comunitario a partir de explorar y asumir diversas prácticas éticas y estéticas.

A pesar de los avances, la educación artística se mantiene todavía en los márgenes de los sistemas educativos y en las periferias de las formaciones no escolarizadas. Los analfabetismos estéticos se suman a los analfabetismos digitales, marcando una situación de exclusión para millones de ciudadanos.

La comprensión de la importancia del arte en la escuela no es todavía suficiente. En ciertos medios, cuando se insiste en la necesidad de la formación artística, se requiere de argumentación y de justificación, a diferencia de otros conocimientos que se han legitimado. Nadie duda de la importancia de las matemáticas, pero las opiniones se dividen cuando se refieren a la formación visual, auditiva, cinestésica, dramática o narrativa. El arte es un campo de conocimiento que se conecta con otras áreas dentro del currículo y que requiere de docentes con nuevos perfiles.

Las limitaciones de cobertura de la educación artística en la mayoría de los sistemas educativos y en los espacios no formales se ven incrementadas por la debilidad de los programas de forma-

ción docente, la falta de investigación educativa ligada a las artes y a la complejidad que adquiere el diseño curricular, y la conformación de visiones integradoras y transversales de la educación artística, lo que supone también asumir perspectivas cada vez más interdisciplinarias.

Los países iberoamericanos necesitan impulsar la investigación en educación artística, sistematizar experiencias, desarrollar y compartir metodologías y didácticas, elementos que sin duda constituyen campos abiertos, de cuyo avance depende la posibilidad de la comprensión, sistematización y proyección de sus posibilidades dentro de los sistemas educativos en los niveles básico, medio superior y superior, aun para quienes no van a ser profesionales de las artes.

Este libro, editado dentro de la colección Metas Educativas 2021, reúne las reflexiones de varios especialistas en educación artística, la mayoría integrantes del grupo de expertos del programa de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía de la OEI, para asumir el reto de abrir la discusión en torno a un campo cada vez más complejo y especializado, que requiere de un replanteamiento y de estrategias más contundentes en las iniciativas públicas, civiles y privadas de muchos países.

Para abordar los diversos ángulos de reflexión, Lucina Jiménez, Imanol Aguirre, Lucia G. Pimentel, Clarisa Ruiz, Javier Abad, Andrea Giráldez, Maria M. Santos y Ana Mae Barbosa discutimos su mapa y su trayectoria a través de medios electrónicos y también en nuestros encuentros internacionales. El libro quedó dividido en dos grandes apartados. El primero analiza los fundamentos conceptuales de la educación artística y ha sido coordinado por Imanol Aguirre, y el segundo, que aborda las políticas educativas, los procesos y las perspectivas de la educación artística, ha estado a cargo de Lucia G. Piementel, siempre en diálogo triangular con Lucina Jiménez.

Un primer bloque del capítulo conceptual se refiere a los usos y funciones de la educación artística. En él Javier Abad explora los diferentes ámbitos sociales, educativos y culturales en los que las artes juegan cada vez un papel más relevante como experiencia transformadora, y Forisabel Rodríguez, de Costa Rica, contribuye a analizar las posibilidades de la educación artística en la construcción de ciudadanía, a partir de las experiencias de varios países y, especialmente, de la reflexión que ha sido soporte de la experiencia puesta en marcha por el Ministerio de Educación de ese país centroamericano.

La educación artística ha de establecerse en un ámbito de diversidad cultural, frente a comunidades escolares portadoras de culturas juveniles radicalmente diferentes a las que conocieron sus maestros y padres, debido a la revolución tecnológica, a las culturas urbanas y a los cambios en la vida familiar. Imanol Aguirre y Lucina Jiménez abordan los nuevos contextos de diversidad cultural en los que se mueve la educación artística desde la perspectiva curricular, así como los enfoques de la educación artística multiculturalidad o interculturalidad, pero sobre todo apuntando la necesidad de construir un nuevo concepto de diversidad, que no reduzca su análisis al "otro", en su dimensión étnica, sino que aborde la "otredad" como parte del propio yo.

Aguirre analiza también las confrontaciones de los ambientes escolares con las culturas juveniles en el marco de la cultura visual, y la influencia de la música y lo híbrido, para subrayar la necesidad de crear puentes de comunicación y diálogo entre esas culturas en la escuela.

En otro ensayo, Lucina Jiménez explora los vínculos entre arte y tecnología y su mutua transformación. Las formas en que el arte contemporáneo avanza en la investigación y la experimentación pueden incluso adelantarse a la ciencia o se prestan a debatir desde la ética el uso de la nano o la

biotecnología. Igualmente, se alude a cómo la revolución tecnológica ha creado nuevas estrategias y modos de percepción de acercamiento a la lectura y la escritura, que ponen en entredicho los enfoques educativos tradicionales, y cómo la educación artística puede influir en esos contextos.

Andrea Giráldez aborda la trayectoria que han seguido los enfoques más destacados en la educación artística, desde la educación por el arte o la educación para el arte, pasando por los de la libre expresión y los disciplinares, hasta llegar a los cognitivos y posteriormente los más eclécticos e interdisciplinarios. Igualmente, respecto a los aspectos metodológicos específicos del campo, se pregunta si necesitamos artistas educadores o educadores artísticos, al tiempo que analiza los límites de las visiones disciplinares y el auge del currículo integrado. Imanol Aguirre y Andrea Giráldez exploran los fundamentos curriculares de la educación artística, sobre todo en artes visuales y música, y profundizan en los retos que supone el diseño curricular, uno de los temas de mayor relevancia en las actuales reformas educativas puestas en marcha en diferentes países.

El segundo apartado enfoca la educación artística desde el punto de vista de las políticas públicas, sus avances y sus retos en Iberoamérica, y aporta un recuento de los itinerarios internacionales donde se construye el debate como marco para la cooperación.

La educación artística en Iberoamérica carece de una visión integral y actualizada de sus propios avances, dentro y fuera de los sistemas educativos. Lucina Jiménez bosqueja un panorama que motive a realizar un estado del arte, dada la falta de diagnósticos y de sistemas de información compatibles o interconectables especializados en los diferentes países.

Los principales retos de las políticas educativas para el siglo XXI forman parte de un ensayo en el que Lucina Jiménez confronta las contradicciones de los sistemas educativos con las prácticas y percepciones de los jóvenes en la escuela actual, y analiza cómo influyen en la creación de las competencias ciudadanas que se exigen hoy, y cómo puede contribuir la educación artística a la formación de nuevas formas de pensamiento y actuación.

Una de las tareas que deben realizarse a corto y medio plazo es atender a la formación de docentes desde la dimensión inicial hasta la educación continua, de tal forma que sea posible la construcción colectiva del conocimiento en el aula y en los espacios de la educación no formal (no escolarizada), a fin de dar a la educación el enfoque, la metodología y las didácticas más apropiadas a los contextos, necesidades y posibilidades de transformación que el arte puede aportar desde una perspectiva formativa y transformadora de la experiencia individual, social, escolar y comunitaria. Lucia G. Pimentel, Rejane G. Coutinho y Leda Guimarães analizan la práctica docente como mediación cultural.

Ana Mae Barbosa reflexiona sobre otro de los aspectos de la educación artística todavía en construcción, el de la investigación. Brasil es uno de los países donde más se ha avanzado, una vez creados los programas de maestría y doctorado en educación artística.

Lucia G. Pimentel analiza también uno de los aspectos más problemáticos de la educación artística, la evaluación, dada la complejidad de procesos, experiencias, niveles y enfoques en los que esta se desarrolla.

Este libro da cuenta de los cruces de la educación artística con otros campos dinámicos y de innovación tecnológica, en el ámbito de los materiales y soportes y en el de la creación, la divulgación y la promoción a través de las llamadas tecnologías digitales. La educación artística se abre a In-

ternet y a la convergencia de medios en la educación a distancia. Andrea Giráldez y Javier Abad contribuyen con una reflexión al respecto.

La educación artística se ramifica hacia nuevos ámbitos del desarrollo humano, como la medicina, la psicología, la fisioterapia, la patología del habla e incluso el deporte. Se la valora en la innovación económica o en el diseño y la economía creativa, pero también en la dinamización del patrimonio cultural y el ocio. Ivana de Siqueira recoge estos nuevos campos a los que la educación artística se abre, desde el arte terapia hasta los enfoques sociopolíticos, donde esta juega un papel fundamental para la integración social y la educación para la paz, o bien en la rehabilitación social en las prisiones.

La cooperación en materia de educación artística avanza a través de una agenda mundial, en la que cada país participa con diferente intensidad. La perspectiva de trabajar en red y de dar relevancia a los avances de cada uno, en el marco de los itinerarios internacionales del debate, podrá fomentar la cooperación iberoamericana que propone el programa de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía de la OEI en los ámbitos de las políticas públicas y de la participación de la sociedad civil.

El reconocimiento de los enfoques y las contradicciones en las que aún se mueve la educación artística en nuestra región será sin duda un punto de partida para puntualizar una agenda común que acompañe los procesos nacionales. La socialización de los saberes y las experiencias iberoamericanas hasta ahora desarrolladas es parte de las aspiraciones de este libro.

Buscamos que esta publicación, aun cuando refleje posturas paralelas, complementarias o incluso divergentes, pueda convertirse en fuente de consulta para quienes toman decisiones en los sistemas educativos y culturales, para educadores, investigadores y artistas interesados en la formación. Si este libro logra llamar la atención sobre las agendas de las políticas públicas de los Ministerios de Educación y Cultura y las iniciativas civiles que trabajan en este campo, y fortalecer la cooperación iberoamericana, habrá cumplido su cometido.

Esta obra constituye una magnífica oportunidad para contribuir con los Ministerios de Educación y Cultura de nuestros países a puntualizar el itinerario que han de seguir las políticas públicas para la educación artística, dentro y fuera de las aulas de los sistemas educativos, como posibilidad de afirmación de la persona.

Estamos ante un tema crucial en términos de derechos culturales, equidad, inclusión social y creación de una nueva ciudadanía, que además fortalezca el conocimiento y aprecio de las culturas de la región en el ámbito educativo. La educación para la vida significa también la reconstitución del tejido social, el reconocimiento de la afectividad y los sentimientos. El arte como experiencia liberadora ha de contribuir a canalizar la energía social y a crear nuevas formas de comunicación intercultural, de convivencia y de cambio social. Es decir, debe apoyar nuestro derecho a ser felices.

# Fundamentos y enfoques conceptuales

# Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano

*Javier Abad*

## FUNCIONES DE LAS ARTES Y EXPERIENCIA HUMANA

Aunque actualmente la justificación de las funciones de las artes se desarrolla también en el dominio de la estética, la filosofía, la psicología, la sociología cultural o la antropología, sería preciso señalar que está construida sobre la apreciación que históricamente las artes han tenido como formas de expresión, representación y comunicación de los valores y visiones de la experiencia humana. Las artes se han transformado en el tiempo para redefinir sus vínculos con las organizaciones sociales, manteniendo siempre abierto el debate de su relación con la realidad y reelaborando sus propios códigos de representación a través de símbolos e instrumentos culturales.

Las mencionadas funciones han discurrido de forma paralela a la propia historia del pensamiento y del desarrollo humano, decidiéndose en cada época las estrategias con las cuales representar la experiencia artística. Podemos así reconocer en este proceso funciones productivas, expresivas, perceptivas, representativas, comunicativas, cognitivas e incluso trascendentes, etc. Todas ellas han convivido para sustentar actualmente una función cuya propuesta es eminentemente cultural y social, basada en sistemas simbólicos de relaciones que interfieren tanto en la experiencia individual como en lo que afecta al imaginario de una comunidad, y que alcanza su plenitud a través de la experiencia estética.

Las funciones culturales, sociales y simbólicas, que en el pasado servían como vía de transmisión de imaginarios y de concreción de la experiencia humana, se desplazan actualmente desde los territorios de las "artes cultas" a los de las "culturas de masas" o "culturas populares", para proponer e imponer una revisión urgente de nuestros presupuestos estéticos y educativos (Aguirre, 2000). Identificamos de esta manera una función contemporánea de las artes básicamente integradora y relacional, que pretende conectar con todos los sustratos de la realidad que compartimos, y no solo como una manifestación superior del espíritu humano. En definitiva, una función sustentada desde las condiciones necesarias para entender que las producciones culturales no son privilegio de tan solo unos pocos que producen y reparten la cultura, sino un derecho de todos y cada uno de los existentes.

Para el desarrollo de esta función social de las artes como generadora de cambio (aunque no de forma masiva e inmediata), la educación artística puede y debe ofrecer ámbitos de exploración, reflexión y compromiso, de manera individual y colectiva, que se proyectan en la búsqueda de una mayor calidad en la relación entre arte y vida.

En este sentido, no podemos olvidar la ampliación de contextos en los que actualmente la educación artística está tomando una importante relevancia en su apertura hacia nuevas formas de

implicación y desarrollo profesional de los agentes educativos a través de las artes, relacionados, por ejemplo, con la organización del ocio y la dinamización del patrimonio cultural y natural, las aplicaciones de las artes en el área de la salud y la terapia[1], como recurso en las dinámicas grupales que incentivan la creatividad en proyectos sociales o empresariales, como estrategia para políticas de intervención social y desarrollo comunitario a través de gestores culturales o técnicos de la administración cultural (pública o privada), para el fundamento y visibilidad de programas de atención e integración social, o incluso como recurso de innovación en la investigación y desarrollo tecnológico, etc. Especialmente en su dimensión social, las artes son implementadas como mediadoras de participación ciudadana[2] en diferentes proyectos que promueven la creación de redes de apoyo para reforzar el sentido de pertenencia a una comunidad y reajustar los sistemas de relaciones vitales a nivel familiar, grupal y social (asociaciones interculturales que colaboran en la integración de colectivos desfavorecidos, acciones artísticas promovidas desde el tejido asociativo del voluntariado, fundaciones para la integración y la igualdad, cooperantes en ONG, etc.).

Otro ámbito donde las artes tienen un papel destacado en nuestras actuales sociedades con relación a los sistemas políticos y sociales son las manifestaciones de "arte público" como práctica interdisciplinar, también incorporada a las industrias del espectáculo y el entretenimiento en formatos próximos a eventos de "democratización cultural". Las intervenciones urbanas buscan confrontar y cuestionar la relación del ciudadano con el entorno, generando propuestas tanto en el orden simbólico como en el práctico. Estas intervenciones están configuradas en el ámbito de la experimentación de las prácticas artísticas contemporáneas que investigan los imaginarios urbanos a partir de las fronteras entre lenguajes, medios y contextos. Muchos de estos procesos colaborativos se basan en la apropiación, pertenencia y resignificación del patrimonio material e inmaterial urbano, siendo el arte público y relacional su plataforma de operaciones.

Tales procesos se fundamentan en la concepción ampliada de las artes como experiencia y utiliza los lugares (reales e imaginarios) como soporte para creaciones colectivas que involucran a los ciudadanos, impulsando la documentación de estos procesos y la apropiación crítica y creativa. El arte en espacios públicos se escenifica en las ciudades como un ámbito para el "conflicto" (más que para un consenso que no siempre ofrece posibilidades de crecimiento) y su papel reside en servir como vehículo para la visibilización de discursos no usuales y de nuevas expresiones culturales asociadas a lo urbano. Estas propuestas también incluyen el arte en red o el arte colaborativo en el contexto de las relaciones cotidianas y pretenden suscitar el debate respecto al futuro de las ciudades como catalizadoras de vida, participación y compromiso comunitario, y consecuentemente para decidir el lugar que los ciudadanos deben o quieren ocupar en ellas (quizá porque lo "público" no siempre significa lo que es bueno para todos en una sociedad cada vez más privatizada y exclusiva). La gestión participativa de los espacios de ciudadanía que se (re)significan

---

[1] Las funciones terapéuticas de la educación artística están actualmente en pleno auge y continúan desarrollándose en numerosos ámbitos, incluido el de la educación. Existen numerosas experiencias y estudios que inciden en los beneficios que poseen las artes para la redefinición de las relaciones personales y sociales, además de mejora del estado psíquico y físico de las personas para educar, reeducar o transformar.

[2] También es función de la educación artística debatir y presentar el concepto de *ciudadanía*, cuyo sentido político y cultural se relaciona muy directamente con actitudes de colaboración, compromiso y reconocimiento. En este ámbito concreto, la ciudadanía genera formas colectivas de subjetividad como expresión de la dimensión estética que conlleva la participación activa en la producción de cultura.

a través de las artes puede ser la evidencia más notable de un desarrollo humano que se fundamenta en un relato compartido que describe nuestras maneras de relacionarnos, organizarnos, entendernos y representarnos.

Concretando más en el ámbito educativo, las artes son favorecedoras de dinámicas de integración escolar, social y cultural (como ejemplo, entre otros muchos, podemos citar el programa internacional MUS-E[3]), mediante propuestas relacionadas con el fomento de actitudes para la tolerancia, la solidaridad y la convivencia creativa que promuevan una conciencia crítica frente a los mecanismos de exclusión social, y convertirse, a la larga, en un proceso consciente de crecimiento individual y colectivo. Todo lo anteriormente citado son ejemplos de respuestas a las demandas actuales que plantean la exigencia de imaginar procesos sociales y educativos diferentes, en los que la educación artística puede realizar importantes aportaciones en todo tipo de contextos humanos, como espacio de reflexión crítica y también como territorio para el intercambio y la promoción del otro como portador de innovación, riqueza y diversidad (con relación a la construcción de una identidad compartida, siempre en continuo tránsito, que no debe entenderse como competitividad, sino como colaboración en la proximidad).

Por lo tanto, las funciones actuales de las artes son presentadas como una apertura de opciones y posibilidades que deben atender a las diferentes perspectivas y necesidades de cada persona y colectivo de referencia, sirviendo cada una de ellas para construir la realidad en sus propios términos y mostrar al mismo tiempo las conexiones existentes:

> "La función de las artes a través de la historia cultural humana ha sido y continúa siendo una tarea de 'construcción de la realidad'. Las diferentes artes construyen representaciones del mundo […] que pueden inspirar a los seres humanos para comprender mejor el presente y crear alternativas de futuro. Las construcciones sociales que encontramos en las artes contienen representaciones de estas realidades sociales que contribuyen a la comprensión del paisaje social y cultural en el que habita cada individuo" (Efland, 2004, p. 229).

Decididamente, en este panorama de la experiencia humana no podríamos definir en la actualidad unas funciones universales de las artes, sino más bien una serie de estrategias de cómo cada persona o colectivo las aplica y contextualiza en su propio proyecto de "construcción de la realidad" (el arte, como mediador de significados, se produce en un contexto de relación y estos significados se construyen de acuerdo con esta necesidad de interpretar la realidad). Estrategias que no solo sirven para descubrir nuevas oportunidades, sino como una manera de concretar elecciones y asumir compromisos. Cuando las artes desempeñan esta función contextualizada en cada situación de realidad, otorgan a lo individual una forma pública en la cual pueden participar otros como manifestación e invitación a una construcción colectiva de los significados. De este modo, la educación artística concreta y aplica las funciones que las artes desarrollan en los diferentes contextos de desarrollo, porque atienden a los valores y manifestaciones culturales que cada comunidad sustenta en representación de cada individuo y viceversa. En esta misma dirección, afirma Elliot Eisner en *La función de las artes en la especie humana* que las artes tienen como función recordarnos que la apertura individual a una conciencia común produce una recompensa cualitativa de humanidad. Es decir, la función de las artes en cada contexto sería la

[3] El programa MUS-E pertenece a la Fundación Internacional Yehudi Menuhin, creada en 1991 para contribuir a una educación ciudadana participativa desde el respeto a la diversidad y la participación social, promoviendo la integración en ambientes desfavorecidos a través de programas de educación artística.

"apropiación" de los hábitos de percepción y de comportamiento para transformarlos en posibilidades y opciones de vida (Eisner, 1994).

Por todo ello, es sumamente importante que la educación artística contemporánea continúe reflexionando acerca de su misión en todos estos nuevos ámbitos de actuación, aceptando la incertidumbre que pudieran generar los procesos de esta función transformadora de las artes. En esta relación, la educación asume unos procesos donde las artes establecerán las respuestas (y las preguntas) en una recíproca interdependencia.

## FUNCIONES DE LAS ARTES EN LA EDUCACIÓN

"Sin contexto no existe significado" (Bateson, 2002).

Considerando importante también el planteamiento que en la educación actual están proponiendo las funciones interpretativas del arte (no solo las productivas), los contextos educativos y la cultura escolar permanecen como uno de los principales lugares para proporcionar experiencias significativas a través de esta función cultural y social de las artes, entendida como dinamizadora de los procesos simbólicos que sirven no solo para ordenar la realidad, sino también para modificarla y entenderse en ella. Creer en la educación como espacio de posibilidades es también creer en los procesos educativos vividos por una colectividad que comparte unos símbolos propios y que se reconoce en las manifestaciones resultantes de la transformación simbólica de una misma realidad que nos conecta. En esta situación actual de procesos continuos para la transmisión y la producción cultural, la educación artística debe estar implicada en la construcción y organización del conocimiento, los deseos, los valores y las prácticas sociales (Hernández, 2003). Todo ello, entendiendo la educación artística como un espacio de cuestionamiento y reconocimiento que permite, quizá más que otras materias y disciplinas, situar las experiencias de los propios protagonistas del aprendizaje en el centro mismo del proceso educativo. Para ello, la escuela (y, en general, cualquier contexto educativo) no debe ser solo el lugar para "crear" la experiencia, sino también para pensar las relaciones que se crean gracias a esa experiencia e interpretar sus significados, utilizando la singularidad de todas y cada una de las identidades de los educandos como base para la planificación de los programas educativos y sus valores.

Esta función de las artes en la educación parte de una concepción *contextualista*[4] (Eisner, 1992), que subraya las aplicaciones y características que las artes poseen como medio de intervención para atender a las necesidades de las personas y colectividades donde la enseñanza artística va a desarrollarse como vía para una posible transformación, desarrollando una racionalidad[5] de carácter cultural, que considera las artes como una manifestación que usa diferentes representaciones como mediadores de significados en cada época y cultura. Esta tendencia está vinculada con algunos referentes y contextos de la educación artística posmoderna que revisan una función del arte más relacionada con las imágenes (reales y virtuales) entendidas como constituyentes de las representaciones sociales en la idea implícita de "comprender para transformar" (Aguirre, 2005, p. 329). Esta orientación *reconstruccionista* conlleva una comprensión de la educación como re-

---

[4] Las justificaciones contextualistas de Eisner argumentan el papel de la educación a través de las artes determinando previamente las necesidades de la persona, de la comunidad o entramado social.

[5] Fernando Hernández (2003) adapta y amplía las formas de racionalidad que utiliza Erráuriz (1997) para definir la argumentación que sostiene un estado de opinión para avalar una innovación educativa.

construcción social y multicultural a través de todas sus representaciones posibles, preparando actualmente para el cambio social y promoviendo objetivos encaminados a una comprensión significativa de la diversidad social y cultural del mundo contemporáneo (Efland, Freedman y Stuhr, 1996). De esta manera, el conjunto de imágenes de la cultura visual describe una diversidad de prácticas e interpretaciones críticas sobre las relaciones establecidas entre las maneras de entender y visualizar las representaciones de las prácticas culturales y sociales. Así se van creando modelos representacionales o narraciones de uno mismo y del mundo cada vez más complejos y abstractos (Hernández, 2007).

Todo ello propone la necesidad de una educación artística en la escuela como puerta de acceso a una experiencia integradora[6] de todos esos aspectos, que proporcione los instrumentos y las competencias para establecer vínculos de pertenencia a una cultura como propuesta activa de desarrollo humano. Las relaciones establecidas a través de las artes acompañan los procesos de vida como base para el aprendizaje durante todos los años de experiencia escolar, sirviendo para describir las "estructuras de apego" existentes en las representaciones culturales a las que la educación artística contribuye, de manera muy especial, a ofrecer *sentido*. Este se elabora en la producción, reconocimiento y negociación de los significados que provoca una experiencia de arte, con todos los valores educativos, simbólicos y performativos que posee para integrarse en cada historia de vida y en cada biografía personal, transformando (aunque sea mínimamente) la manera de sentir y de pensar, de mirarse y de mirar como forma de presentar y entender una educación "basada en individuos en tránsito que construyen y participan en experiencias rizomáticas de aprendizaje, en las que aprenden a dar cuenta de las indagaciones en las que dan sentido al mundo y a sus relaciones recíprocas con los otros y consigo mismos" (Hernández, 2007, p. 12).

De esta manera, la educación artística posee también una función eminentemente narrativa, que reconoce, articula y enlaza las historias individuales que confluyen en la posibilidad de elaborar y construir estas narraciones de manera compartida. La escuela, y la educación en general, son contextos únicos que proporcionan los instrumentos para el narrar y el narrarse como sentido permanente de estar juntos. Subrayando aún más esta idea, decidimos compartir culturalmente una narración y un sentido de historia donde necesitamos interpretarnos como forma de pensamiento y como adscripción a una cultura (Bruner, 1997). Mediante estas narraciones, por lo tanto, construimos la percepción de nosotros mismos en el mundo y cada cultura ofrece también a sus miembros la posibilidad de asumir modelos de identidad y comportamiento. Mediante esta función de las artes, el proyecto escolar puede ingresar en una nueva dimensión narrativa, que dialoga con las situaciones cambiantes que afectan tanto a los sujetos pedagógicos como a las relaciones sociales, las representaciones culturales y los conocimientos, entendidos no solo como una situación de intercambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje (en el peor de los casos, de dominio), sino como una práctica de política comunitaria para el desarrollo humano.

Para que esto sea posible, los contextos educativos se conciben como comunidades de interpretación e investigación, con la capacidad de generar una cultura escolar propia, donde las artes pueden servir de andamiaje en la construcción de las estructuras afectivas y pedagógicas que favorecen la trasmisión de valores, no como algo impuesto de forma unívoca, sino como piezas para integrar en nuestras vidas (Gardner, 1994). En definitiva, proyectos educativos basados en

[6] En esta experiencia integradora, como ya se ha descrito, se debe tener en cuenta la situación real del contexto educativo con relación a los deseos, las creencias y expectativas de los educandos y educadores.

experiencias artísticas como impregnadoras y mediadoras de sentido, que permitan establecer relaciones con significado para reconocer lo verdaderamente importante en la complejidad de cada situación cultural.

De esta manera, la institución escolar se adhiere a una manifestación global de la cultura como un sistema de sistemas en interrelación abierta y dinámica, en permanente intercambio con otros sistemas a través del complejo entramado de relaciones que se producen en la interacción, resignificación y gestión de las representaciones y prácticas culturales como construcciones de sentido y subjetividad. La educación artística participa necesariamente en la configuración del conjunto de valores, creencias y significaciones que nos permiten elaborar sentido, ya que no es posible entender los procesos educativos sin una participación activa en un contexto cultural de referencia y en la utilización de los recursos culturales que proporciona para aprender, recordar, representar o imaginar (la cultura, en su sentido biológico, significa lugar de crecimiento, considerando también la escuela un lugar cultural para crecer).

Las artes permiten realizar una interpretación de la cultura en cada contexto, que no solo es verbal o visual, sino que vincula procesos interpretativos que ponen en relación la historia de cada uno de los productos culturales[7] realizados desde todos sus ámbitos (oficiales y no oficiales) en una dinámica que produce cultura como resultado de la acción de personas concretas que se organizan en formas singulares de vivir y que se representan mediante diferentes sistemas investidos de simbología que es posible compartir mediante su transferencia: desde los mitos antiguos hasta los modernos *hardware*, desde las manifestaciones artísticas planificadas desde categorías estéticas de belleza hasta las propuestas más radicales de los movimientos contraculturales, incluyendo como un sistema más el currículo escolar como producción cultural y narrativa de actitudes específicas que se identifican con un imaginario para tejer un sentido de comunidad determinado por relaciones de progreso para todos.

## DESARROLLO HUMANO Y EXPERIENCIA ESTÉTICA

> "Las concepciones dominantes acerca de las artes están basadas en una incomprensión de las importantes funciones que desempeñan en el desarrollo humano. Esta incomprensión está enraizada en antiguas concepciones de la mente, del conocimiento y de la inteligencia, teniendo como resultado un profundo empobrecimiento del contenido y fines de la educación" (Eisner, 1992, p. 15).

Las consideraciones de las artes sobre el desarrollo humano son complejas y presentan significativas contribuciones para la comprensión integral del ser humano, considerando su génesis social y cultural (en este sentido, nos hacen diferentes e iguales al mismo tiempo). El desarrollo de la humanidad como especie no solo tiene base biológica, sino también cultural, y su transmisión no es actualmente genética, sino educativa y comunicativa. Es decir, los procesos del desarrollo humano han pasado de sustentarse en lo biológico para basarse en procesos fundamentalmente simbólicos y es el pensamiento el que se implica en los cambios eficaces de la realidad (ahora, bastaría solo con pensar una cosa para transformarla; antes, el significado que dábamos a los hechos estaba basado en las consecuencias de la acción).

---

[7] La producción cultural que surge del imaginario social es también *cultura crítica*, en contraposición a la cultura instituida u "oficial" que se dispone principalmente para una relación de consumo, existiendo la diferencia entre "alta cultura" y "cultura popular" solo en el interior de esta relación.

El pensamiento es, pues, el lugar desde el que se construyen y organizan los sistemas de relaciones que se realizan en contextos sociales donde la actividad humana es culturalmente mediada, porque es precisamente consecuencia de la acción comunitaria. El compromiso con la producción de estos sistemas de relaciones, así como el desarrollo de personas creativas capaces de orientar la realidad hacia la potenciación de prácticas sociales que promuevan condiciones éticas y estéticas de existencia, se basan necesariamente en el reconocimiento de la educación artística como importante herramienta para el desarrollo humano. Esta dimensión estética resulta fundamental porque se refiere a la formación necesaria para la comprensión de las representaciones sociales y culturales desde el compromiso con la propia vida, con la riqueza y diversidad de la condición humana, la cual se construye a través de la actividad singular y colectiva en continua transformación. En la experiencia estética se fundamentan las propuestas educativas que ofrecen posibilidades para transformar la realidad e inventar modos de trascenderla y de orientarla hacia una vida digna para todos (basada en una experiencia estética sostenida por las relaciones humanas).

La experiencia estética permite establecer relaciones sensibles con las estructuras que establecen y conforman las personas con la realidad, con los otros y consigo mismas, en la medida en que permiten imaginar e inventar otras posibles formas de pensar y representar el futuro. Por ello, la educación estética resulta relevante en la construcción de formas colectivas de subjetividad en todos los escenarios enfocados al desarrollo del ser humano, teniendo como principales ejes: la constitución del sujeto (entendido como un movimiento permanente en relación a los otros), las relaciones y compromisos con la ética, la afectividad y la actividad creativa en contextos de enseñanza y aprendizaje (la educación artística implica, de esta manera, también compromisos, ya que no existe el aprendizaje sin promover cambios para la igualdad).

Una función total de las artes encaminada a una educación estética que procure, fundamentalmente, la formación integral de las personas para que se reconozcan como seres sociales e históricos capaces de crear y recrear su propia existencia. En definitiva, promover la experiencia estética como función de las artes significa propiciar el encuentro vital con los diferentes campos del saber y del acceso al conocimiento, pero también es hallar disfrute en los pequeños acontecimientos cotidianos, es sublimar las relaciones como manera de ser y estar en el mundo, desde una estetización de las relaciones hasta la preocupación por la sostenibilidad del medio ambiente, etc. Todo puede constituirse en escenario para la dimensión estética promovida por una educación artística que se interesa por las formas en que adquiere significado este desarrollo humano, sea cual sea el momento y la situación dada. Quizá Freud dijera, por ello, que la función del arte aparece como reconstrucción cuando estamos en peligro de derrumbe.

# Construcción ciudadana y educación artística

*Florisabel Rodríguez*

Este capítulo busca sentar las bases conceptuales para la discusión sobre el papel de las artes en la construcción de la ciudadanía. Para ello plantea, en primer lugar, la concepción de ciudadanía y democracia. Discurre luego hacia el proceso de formación ciudadana y finaliza con el análisis del papel de la enseñanza del arte en el desarrollo del civismo.

## CIUDADANÍA Y DEMOCRACIA

La ciudadanía y la democracia son dos conceptos que se han desarrollado en forma paralela, ya desde hace varios siglos (Rodríguez y Rosales, 2007). Conforme se extendía el concepto de democracia, también lo hacía el de ciudadanía y viceversa. Para ambos conceptos se pueden distinguir tres dimensiones: un mínimo, un concepto ampliado y un ideal.

El concepto mínimo de ciudadano abarca un conjunto de derechos y responsabilidades civiles y políticas de las personas pertenecientes a una sociedad. Este conjunto se relaciona con la capacidad de incidir en decisiones colectivas, donde el voto es un pilar. Sus dimensiones se han ampliado, conforme avanza el desarrollo democrático, con adiciones de origen ético que varían por sociedad y por época, conformando así un concepto de ciudadanía ampliado con más derechos individuales o colectivos. Finalmente, la ciudadanía puede ser definida en términos de aspiración, es decir, según un ideal hacia el cual debería dirigirse el proceso de construcción política colectiva.

Lo mismo sucede con el concepto de democracia. Las condiciones mínimas institucionales han sido definidas en relación con regímenes no democráticos y son de carácter procedimental: elecciones periódicas del ejecutivo y legislativo, al menos dos grupos que luchen por el poder político, derecho ciudadano a emitir un único voto, garantía del ejercicio del poder hasta las próximas elecciones para quien las gana, inalterabilidad del período de gobierno por parte de quien lo ejerce para alterar su propio período de gobierno. Este mínimo ha sido ampliado con aspectos sustantivos, justificados por razones éticas. Esta ampliación ha de ser garantizada institucionalmente. Por último, la democracia puede ser un ideal inalcanzado y, en esa medida, un norte para el desarrollo institucional de las sociedades.

Se debe distinguir entre las ampliaciones y los dilemas estructurales. Las ampliaciones, generalmente, son producto de luchas y han permitido un mayor y más profundo desarrollo democrático. Por ejemplo, en el campo de la participación ciudadana, se han dado enormes ampliaciones de carácter incluyente en los derechos ciudadanos al extender el voto a las personas pobres y a las mujeres o al otorgar los mismos derechos a las personas de diferentes razas. Los dilemas estructurales de las democracias, que adquieren soluciones históricas distintas, son acuerdos institucionales para la toma de decisiones. Hay tres dilemas relevantes. Dos son de carácter procedimental y se refieren a los ámbitos de participación y representación y al manejo del consenso y el disenso. Un tercer dilema es en materia sustantiva: libertad e igualdad.

Recientemente ha revivido una polémica sobre la relación participación directa *versus* representación en las democracias. Incluso, en algunos casos, se ha llegado a igualar democracia y ciudadanía con participación ciudadana directa. En esta posición extrema se confunde el dilema del arreglo institucional con las ampliaciones normativas. El dilema al cual se enfrentan las sociedades está en definir los ámbitos para la participación según sus características sociales, culturales y económicas. Un mayor grado de diversidad, de complejidad o de desgaste institucional puede llevar a una sociedad a replantearse los espacios para la participación directa o las formas más apropiadas para la representación. Sin embargo, es necesario aclarar que democracia y ciudadanía son más que participación: abarcan el control que se ejerce tanto en forma horizontal como vertical. Adicionalmente, cuanto mayor es el tamaño de las sociedades, más necesario es el ejercicio de la representación institucional. Para el funcionamiento de la democracia es necesario el binomio participación-representación.

## HACIA LA FORMACIÓN CIUDADANA

El desarrollo humano no se da sin convivencia, pero esta puede ser de distinta calidad. En palabras de Savater (1997), "llegar al mundo es llegar a nuestro mundo, al mundo de los humanos. Estar en el mundo es estar entre humanos, vivir –para lo bueno y para lo menos bueno, para lo malo también– en sociedad". Y no se nace preparado para la convivencia. La formación de personas ciudadanas tampoco se da de forma espontánea. Por eso, el civismo debe ser aprendido y, por tanto, enseñado.

Estudios recientes han mostrado que la edad que se posee cuando se cursa la educación secundaria es central en la formación para la convivencia social y política (Rodríguez, Castro y Madrigal, 2003; Rodríguez y Madrigal, 2005). Esta edad es una ventana de oportunidad especialmente importante para aquellos países latinoamericanos que cuentan con indicadores altos de violencia, criminalidad, mal manejo de conflictos, desconocimiento o enajenación política y pérdida de sentido de identidad (Londoño y otros, 2000).

Desde los conceptos expuestos de democracia y ciudadanía, ¿qué se propone para la enseñanza? Se ha de buscar la construcción de una ciudadanía que logre al mismo tiempo ser crítica e integrada. Esto es, que sea parte del sistema político, que no se disocie de él, sino, por el contrario, lo conozca y tenga la capacidad de incidir en él. Al mismo tiempo, desde aspiraciones ciudadanas democráticas que desarrollen su evaluación sobre el mismo y demanden su mejora (Norris, 1999), se ha de trabajar desde la ciudadanía joven, sobre la ciudadanía y para la ciudadanía[1].

Para lograr dicha construcción se deben comprender al menos tres dimensiones interrelacionadas: una cognitiva, una formativa y una de competencias ciudadanas.

En la dimensión cognitiva se incorpora el conocimiento general acerca de la democracia, de sus antítesis y de la democracia particular en la cual se vive. Este último permite su entendimiento, la participación mediante sus mecanismos de incidencia, la distinción entre la democracia ideal y la real, el aprecio de su evolución y el desarrollo del sentido crítico. Se han de conocer la comunidad, la nación, sus institucionalidades y su entorno. También se han de apreciar los logros del país y saber avanzar hacia ampliaciones significativas a nivel individual y colectivo.

---

[1] Expresión utilizada por Álvaro Marchesi, *I Taller de Discusión Conceptual sobre Ciudadanía*, proyecto "Educación en ética, estética y ciudadanía", PROCESOS, Costa Rica, 1 de febrero de 2007.

En la dimensión formativa se busca incidir en las prácticas ciudadanas y en su fundamento actitudinal y de valores. Las prácticas son tipos de conducta reiterados en situaciones concretas similares. Las actitudes ciudadanas son conjuntos organizados de predisposiciones a pensar, sentir y actuar de determinadas maneras. Los valores son estándares jerarquizados e interiorizados, a partir de los cuales se tienden a generar actitudes, prácticas y juicios. Los valores trascienden las situaciones específicas. Se busca así una educación basada principalmente en la acción reflexiva y no en la verbalización de los valores. Aunque distintos países han seleccionado listas de valores no del todo coincidentes, sin embargo, sobre los valores democráticos de libertad, igualdad política, solidaridad, equidad y tolerancia hay poca discusión y son el fundamento para muchos otros (Rodríguez, Castro, Monge, 2003).

La libertad se entiende no solo como una libertad individual, que solo implica ausencia de restricciones a la persona, sino como una libertad positiva (Berlin, 1969), que parte de la responsabilidad individual y colectiva para que las personas puedan desarrollar su potencial y las sociedades sean democracias cada vez más profundas. Por su parte, la igualdad es el más básico de los valores políticos que aprecia y respeta a toda persona como igual, solo por ser humana. Es el fundamento del voto y de la igualdad ante la ley, y en general de los derechos humanos. La tolerancia hacia la diversidad deseable es una tolerancia activa, que aprecia y promueve la diversidad como fuente de enriquecimiento individual y social (Walzer, 1997). La solidaridad es la búsqueda de igualdad en las oportunidades sociales y económicas. La solidaridad individual y colectiva permiten el alivio; la equidad, la justicia estructural (Rawls, 1979).

La última dimensión es la de las competencias ciudadanas. Existen varias formas de conceptualizarlas, y más bien se ha hecho un uso poco preciso del término. Algunas veces se han confundido con prácticas basadas en los valores democráticos. Pero no se trata de ello. Lo nuevo que aporta esta dimensión es la integración de un conjunto específico de conocimientos, capacidades y destrezas, que abren la posibilidad de actuar e incidir en la vida colectiva social y política. En una cultura democrática fuerte, las prácticas y valores han de dar la orientación a la puesta en práctica de estas competencias. Precisado así el término, hay al menos tres competencias que son necesarias para la vida democrática: la de comunicación y deliberación, la de resolución y manejo pacífico de conflictos y la de participación-representación.

A nivel nacional e internacional se han desarrollado ya novedosos programas para la formación cívica. El más ambicioso en términos de integración de las dimensiones cognitiva, formativa y de competencias es el nuevo programa de *Educación Cívica* para la educación secundaria en Costa Rica (http://www.mep.go.cr/centrodeinformacion, consultado en noviembre de 2008).

Algunos otros han partido del componente ético o formativo para construir la ciudadanía. Un ejemplo de este punto de partida es el programa de *Educación Ética de la Escuela*, de Palma de Mallorca, en España, que busca que el estudiantado conozca y respete los derechos humanos, cultive y desarrolle actitudes de apertura, comprensión, respeto, tolerancia, justicia, no violencia y paz (http://es.geocities.com/kirigirisu2002/educacion_etica.html, consultado en diciembre de 2008). Así, se persigue una mezcla de valores como tolerancia y justicia, actitudes como apertura, comprensión, respeto, prácticas como la no violencia y el conocimiento de los derechos humanos, que son una aplicación de valores, actitudes y prácticas democráticas.

Otros propuestas parten del componente de competencias como el programa de *Competencias Ciudadanas* de Colombia. Define estas como habilidades cognitivas, emocionales y comunicati-

vas que, aunadas a conocimientos y actitudes, permiten la actuación y la interacción constructiva en la sociedad democrática. En este caso, a partir de las competencias se integra lo formativo y lo cognitivo (http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87283.html, consultado en diciembre de 2008).

Este apartado concluye con un comentario pedagógico. ¿Cómo se puede enseñar desde esta perspectiva? El rol de las exposiciones magistrales para enseñar valores, actitudes, prácticas y competencias ha sido muy cuestionado, así como su impacto en las prácticas del estudiantado. Menos cuestionado ha sido su rol para el aprendizaje de conocimientos, pero la investigación y la deliberación son hoy formidables rivales. La técnica del taller, así como el desarrollo de proyectos estudiantiles que busquen conocer e incidir, son más recomendables. El taller es una técnica pedagógica que permite la interacción de un facilitador –que guía de manera flexible– y la acción grupal de las personas estudiantes o participantes. Se trata de aprender haciendo y, por ello, el arte es un medio tan relevante en este contexto.

En la siguiente sección se enfoca la enseñanza del arte como un medio para la formación cívica. Sin embargo, es necesario enfatizar que el arte debe tener su propio espacio en la formación de personas adolescentes integrales. Los riesgos de la instrumentalización del arte, sin este espacio propio, ya se vivió en el siglo xx con ejemplos como el del realismo socialista. El desarrollo de la diversidad y la creatividad de la expresión artística, individual y colectiva es un eje central de la formación humanista. El arte no se debe subordinar a otras asignaturas, pero sí existe una relación multilateral entre ellas. Así como en este artículo se va a considerar el arte desde la cívica, se podría enfocar la cívica desde el arte. Y, de forma similar, en todas las otras asignaturas entre ellas y entre el arte y la cívica.

## EL ARTE EN LA FORMACIÓN CIUDADANA

Durante el siglo xx se dio una ruptura en el concepto de lo estético, de lo formal y lo conceptual. También cambiaron las prácticas artísticas, sus límites y los materiales que estas involucran. Se cuestionó el objeto artístico, la naturaleza de la representación, así como el papel del espectador y del autor. Actualmente existe una gran diversidad en la creación artística dentro de un mundo globalizado y plural. Esta riqueza en el quehacer artístico abre más posibilidades para la enseñanza.

En relativa correspondencia con el proceso artístico se dio una reflexión y cambio en la educación de las artes en la educación pública. Algunas tesis sostienen que esta dejó de ser concebida solamente como una búsqueda de la expresión creativa individualista.

Una influencia importante en este nuevo enfoque (Rojas, 2007) fue el movimiento en los años ochenta, en Estados Unidos, hacia la creación de la disciplina de educación basada en el arte (*discipline-based art education,* DBAE). Se propuso un programa de estudio que integrara el desarrollo del conocimiento de la producción artística, la crítica del arte, la historia del arte y la estética (*National Art Education Association*, http://www.naea-reston.org/research-curriculum.html, consultado en noviembre de 2008).

Además de algunos otros programas de carácter nacional, se han desarrollado otros internacionales, como el Programa de Arte promovido por la Organización del Bachillerato Internacional, y el Programa de Educación Artística promovido por los sectores de Cultura y Educación de la UNESCO.

La ruptura del arte durante el siglo xx abrió oportunidades en torno a la forma y el contenido. Ahora los proyectos educativos pueden desarrollar estrategias pedagógicas que combinen diversas técnicas y medios. El replanteamiento de la educación para las artes fundamentó el trato de la educación artística como asunto serio para la sociedad contemporánea.

Cuando el estudiantado conoce, entiende y aprecia las artes y además desarrolla la capacidad de expresarse individual y colectivamente, se abren también los espacios para la formación ciudadana mediante la formación artística.

El ámbito de la enseñanza estética se expande como medio para el conocimiento social, tanto de la sociedad propia como de otras. La reflexión sobre el sentido estético y las prácticas artísticas dominantes de cada sociedad, en cada época, permiten comprender su estructura social, sus problemas, conflictos y soluciones, su ética y su vida política. Sin embargo, se ha de entender que la mirada es desde hoy y desde lo nuestro, tanto para el pasado como para lo externo.

La enseñanza del arte coordinada con la educación cívica busca el desarrollo de prácticas basadas en la tolerancia y el respeto hacia las otras personas y las otras culturas, en la cooperación y la solidaridad. La educación artística puede contribuir al desarrollo de competencias ciudadanas como el manejo pacífico de conflictos y la comunicación.

La sensibilización sobre la importancia de la forma, además del contenido, en las artes impregna no solo las relaciones humanas, sino también la relación con el entorno. Así, la enseñanza del arte se extiende más allá del individuo y del aula para impactar en el ambiente, especialmente en los espacios públicos.

La calidad de la convivencia mejora ante el aprecio y cuidado del lugar en donde ocurre. La indiferencia o, peor aún, la destrucción agresiva del entorno degradan la convivencia. *Contrario sensu*, ciudades y comunidades con mejores espacios de convivencia tienden a proporcionar mejoras en las relaciones humanas, permiten más seguridad ciudadana, cultural, ambiental y social.

El arte juega un rol en el desarrollo de la integración y la cohesión social y en la construcción de la identidad etaria y cultural propia. Es una herramienta para acercarse a los problemas colectivos y para la búsqueda de soluciones.

En síntesis, la educación artística puede y debe fortalecer la formación cívica en los campos ético (valores, actitudes y prácticas), cognitivo (de la comunidad, la nación, la globalidad, la historia) y de las competencias ciudadanas (manejo pacífico de conflictos, diálogo y deliberación, participación-representación). El arte permite acompañar y fortalecer una ciudadanía y una democracia ampliada, que se acerque cada vez más a los ideales de ambas.

# Diversidad cultural y educación artística

*Imanol Aguirre y Lucina Jiménez*

La sociedad contemporánea tiene en la diversidad cultural uno de los retos fundamentales para la convivencia y el entendimiento. La formación de la ciudadanía, en términos de sus capacidades para reconocer y respetar a quienes son distintos e interactuar con ellos, constituye una de las claves de la educación para la vida que la escuela ha de aportar, pero también están implicados en ella otros ámbitos formativos que no excluyen la educación artística.

La diversidad cultural en Iberoamérica se ha visto amplificada a causa de la migración, pero esta solo ha contribuido a generar flujos, tránsitos, mezclas e hibridaciones que vuelven más complejas las condiciones multitemporales y multiculturales en que se desenvuelve la mayoría de las culturas en las ciudades y aun en los pueblos más recónditos. Es decir, se ratifica el hecho de que actualmente es difícil seguir vinculando la cultura a una base territorial.

Cualquiera pensaría que la comprensión y el respeto a la diversidad cultural estarían garantizados en la educación artística, pero ello no necesariamente es así, debido al predominio eurocéntrico de los enfoques decimonónicos de las artes, los cuales se convirtieron en dominantes en muchas escuelas superiores de artes durante el siglo XX. En otros casos, la educación artística ha ratificado saberes correspondientes a determinadas corrientes estéticas o sectores sociales, dejando muchas otras formas artísticas y memorias estéticas fuera de los espacios del saber consagrado. En ese sentido, la educación artística puede ser tan colonizadora como cualquier otra formación que hinca sus pilares única y exclusivamente en la cultura occidental. Por fortuna, las cosas están cambiando, no tan aceleradamente como quisiéramos, pero, al fin al cabo, estos enfoques están cada vez más cuestionados.

Cuando se habla de la diversidad cultural en los ámbitos artísticos, se insiste en mirar al otro como alguien externo y lejano, como si el otro no viviese en nosotros y como si el ser "otro" hubiera quedado restringido solo para quienes asumen alguna forma de identidad étnica. La diversidad cultural es mucho más que un sentido identitario vinculado a lo indígena. Más bien está presente aun entre quienes aparentemente se consideran menos heterogéneos o no indígenas. En ese sentido, necesitamos construir un nuevo discurso sobre la diversidad cultural para abordar la educación artística, a fin de que esta no se limite a una visión etnicista, por demás descontextualizada, que también despoja a lo indígena de su dimensión contemporánea y diversa. Por ello vale la pena adentrarse en el debate de la "multiculturalidad" dentro del contexto general de la educación, para ver cómo se entronca con el tema de la educación artística.

La atención a la diversidad cultural es una preocupación prioritaria para la educación actual, que ha cuajado en la mayor parte de los sistemas educativos de todo el mundo bajo la denominación de "educación multicultural"[1].

[1] Aunque en los últimos tiempos el concepto de multiculturalidad está dejando su lugar al de "intercultu-

Esta atención educativa a la diversidad se manifiesta básicamente de dos formas:

1. Como *convivencia entre culturas*. Es decir, mirando con respeto hacia el exterior de las fronteras de lo que consideramos nuestro entorno cultural, reconociendo la diferencia entre "nosotros" y los "otros", renunciando a la uniformidad como valor y promoviendo el respeto a los sistemas de valores de grupos humanos diferentes al nuestro.

2. Como *convivencia dentro de la misma cultura*. Reconociendo la existencia de desigualdades dentro de nuestro propio nicho, rechazando la marginalidad y promoviendo la inclusión.

En educación, por tanto, la multiculturalidad o interculturalidad es un fenómeno que trasciende lo etnográfico para aproximarse a una visión de la enseñanza antielitista, democrática y celosa de la diversidad. Su fundamento es que todos los estudiantes dispongan de igualdad de oportunidades educativas, independientemente de cuál su sea su sexo, clase, etnia, raza o características culturales. En este sentido, se incluyen los derechos de quienes tienen también necesidades especiales.

La influencia de esta perspectiva también ha llegado a la educación artística, aunque resulta curioso que sus postulados apenas hayan dado lugar a estudios e investigaciones en Iberoamérica. Puede que los haya y que carezcan de "visibilidad" social, pero más bien parece que la consideración de la diversidad cultural en la educación artística haya quedado restringida básicamente al ámbito de las experiencias que, por otra parte, tampoco tienen esa deseada "visibilidad". En ese sentido, la diversidad cultural no ha sido una preocupación en la educación artística ni en términos de contenidos, orientación estética e incluso, nos atreveríamos a decir, que ni de participación social, pues hace poco que se reconoce que la educación artística no es exclusiva de una élite que desea dedicarse profesionalmente a las artes.

Sea como fuere, durante las últimas dos décadas este tema de la diversidad ha ganado terreno en la enseñanza de las artes y esto ha tenido varios efectos:

Por un lado, ha ampliado sensiblemente el campo de estudio. La aceptación de la diversidad cultural supone la consideración de que el arte occidental no es sino una de las manifestaciones de la inquietud estética del género humano. En consecuencia, desde esta perspectiva, se propone incorporar a los contenidos curriculares las producciones estéticas tradicionalmente marginadas de los circuitos selectos del arte y de la educación.

A las grandes obras de la historia del arte se añaden ahora para su estudio aquellas producciones que residían en los márgenes de las artes, arrinconadas por denominaciones tan excluyentes como "arte popular" o simplemente "artesanía", aunque todavía en América Latina no se ha logrado profundizar el debate respecto a cuáles son los mejores recursos educativos para hacer transferible el conocimiento tradicional del quehacer artístico de pueblos y comunidades indígenas o no indígenas, y aún son predominantes las escuelas de arte que solo enseñan las artes "clásicas", desvinculadas y sin contacto alguno con las "tradicionales". En Brasil y Colombia, por ejemplo, se han ampliado las escuelas de samba, de marimba o de otros elementos culturales tradicionales.

ralidad" y existen países como México, donde se ha hablado más bien de "educación intercultural", para no solo denotar pluralidad, sino también interacción entre las culturas. Sin embargo, al ser más habitual, lo usaremos así en este ensayo.

En México, en cambio, a pesar de la gran riqueza musical, existen muy pocas escuelas de arte que forman también en los géneros tradicionales.

Por otro lado, la consideración de las diversidades culturales ha permitido a la educación artística penetrar en el estudio de otros artefactos y manifestaciones, como los de la denominada "cultura visual", que sin ser estrictamente artísticos pueden alcanzar a tener profundo significado estético en sus respectivos nichos culturales.

Finalmente, podemos afirmar que la introducción en educación artística de la variable cultural ha supuesto una profunda reconsideración de los propios fundamentos de la educación artística y, con ello, una gran variedad de orientaciones curriculares distintas, elaboradas en función del objeto de estudio sobre el que quieren llamar la atención, del tipo de sujetos a los que van dirigidas o de los objetivos formativos y sociales que persiguen.

## APROXIMACIONES CURRICULARES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Patricia L. Stuhr (1994), apoyándose en los trabajos de Grant y Sleeter (1989), ha propuesto la distinción entre cinco maneras de entender lo multicultural a partir del propio diseño e implementación del currículo de educación artística:

### 1. Enfoque aditivo

Así denominado por Banks (1989)[2], es aquel que se ha limitado a introducir en los currículos lo excepcional y lo culturalmente diverso. Su objeto principal sería integrar culturalmente a los menos adaptados (Grant y Sleeter, 1989), y el estándar para determinar la diferencia o la excepcionalidad, así como el modelo a alcanzar, sería el del hombre blanco, occidental, de clase media.

### 2. Enfoque de las relaciones humanas

Esta segunda modalidad tiene como objetivo prioritario mejorar la armonía y el bienestar de la clase, evitando el conflicto intercultural. La educación artística enfatiza los aspectos comunes y resta importancia a las diferencias culturales y artísticas. Prima el trabajo con elementos artesanos o étnicos: símbolos visuales, decoraciones, rituales, festividades, etc., por lo que es habitual que algún miembro de otras comunidades participe en el desarrollo de las actividades. Ello no siempre garantiza que dichos conocimientos cuenten con los mismos reconocimientos que las otras formaciones.

### 3. Estudio del grupo

La educación multicultural, entendida como el estudio de un grupo particular (por ejemplo, el arte de los indios americanos, el arte africano o el arte de las mujeres), es otra modalidad con implicaciones en educación artística. Presenta el debate en torno a una perspectiva históricamente ignorada o negada en los currículos escolares de arte, reconociendo el conflicto intercultural. ¿Por qué hay tan pocas directoras de orquesta o guitarristas mujeres y, en cambio, sí las hay que tocan el piano o el violín?

---

[2] Los planteamientos de Banks pueden leerse en español en un artículo suyo de 1995, que publicó la revista sevillana *Kikirikí* al año siguiente (ver Banks, 1995).

### 4. Enfoque multicultural

La perspectiva de la educación multicultural, propiamente dicha, busca promover el pluralismo y la equidad social, haciendo que la diversidad sociocultural se refleje en los programas escolares. Para ello trata de analizar un tema común desde diferentes perspectivas y usando variadas estrategias cognitivas. Su currículo no debe ser necesariamente secuencial y busca generar en el alumnado una actitud crítica hacia las comunidades artísticas que estudia y a considerar el rol que poder y conocimiento juegan en cada instante. Esto supone una interacción entre diferentes épocas, estilos, grupos sociales, corrientes estéticas, etc., sin importar solo las diferenciaciones étnicas.

### 5. Enfoque reconstructivo

La quinta opción, la que más interesa a Patricia L. Stuhr, es la de la educación como reconstrucción social y multicultural. Busca preparar al estudiante para el cambio social y promover el objetivo de la diversidad social y cultural, cuestionando y cambiando el sistema normativo del arte de la cultura dominante. Educa a los estudiantes para que sean capaces de examinar críticamente sus propias experiencias vitales, la división social en su entorno y su propio grupo. Lo deben hacer, además, trabajando juntos por encima de las diferencias étnicas o de capacidad, practicando activamente la democracia en todas las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este tipo de orientación, los estudiantes tienen un papel activo en la construcción del currículo y se busca trabajar en torno a temas, lo que facilita el estudio interdisciplinar y globalizado e incluso el trabajo internivelar.

A juicio de Chalmers (1996), "para comprender el arte de otras culturas, y para comprender otras culturas en general, los educadores artísticos deberían *como mínimo* utilizar el cuarto enfoque de Sleeter y Grant" (Chalmers, 1996, p. 95; el énfasis es suyo). Es la perspectiva que Banks (1989) denomina "enfoque de la transformación" y que Chalmers (1996) rebautiza como "enfoque de la comprensión transcultural", adoptándolo como modelo para su propuesta en el Getty Center.

## MULTICULTURALIDAD COMO REDEFINICIÓN DE LOS PROPÓSITOS FORMATIVOS

Pero no solo es el ámbito del objeto de estudio o del diseño curricular el que se ve afectado al adoptar una perspectiva formativa basada en la consideración de la diversidad cultural. También los objetivos, los propósitos y las estrategias formativas deben ser repensados, puesto que adoptar una perspectiva de esa naturaleza supone, en mayor o menor medida, modificar la posición política ante el hecho educativo y aun frente al arte mismo.

Es, por ello, común a todas las propuestas curriculares de tipo multiculturalista partir de la convicción de que la cultura occidental dominante es opresiva y que es a través de la diversidad como la educación puede tener algún efecto para modificar esa situación. Obviamente, del mismo modo que las implicaciones en la transformación curricular no son del mismo calado en todos los casos, tampoco lo son los posicionamientos políticos de los educadores. En el libro *Teorías y prácticas en educación artística* (Aguirre, 2000), recogiendo opiniones de varios educadores norteamericanos, explicábamos de este modo las distintas respuestas de la educación artística multicultural a la dominación cultural:

### Multiculturalismo de tipo combativo

En esta orientación curricular, los aspectos negativos ocultos referidos a la sociedad occidental son sacados a la luz a través de la comparación con culturas, supuestamente, más benignas. A juicio de sus críticos, esta posición ha logrado relativizar los valores de la cultura occidental, mostrando todo lo que de negativo hay en ella y ha favorecido, de este modo, el contraataque desde las posiciones culturales de los grupos minoritarios. Pero esta postura también corre el riesgo de caer en una visión de blanco o negro, o simplemente de contraposición cultural.

### Multiculturalismo de evasión

Esta orientación buscaría introducir un poco de variedad en el currículo. Trata de compensar el escaso atractivo que puede tener para el alumnado el estudio del arte occidental, excesivamente familiar, con el estudio de culturas romantizadas y exóticas. El problema con el que se encuentra este tipo de currículo es que engendra insatisfacción con la sociedad occidental sin sugerir ninguna vía concreta para la acción.

### Multiculturalismo transformativo

Trata de aprovechar lo mejor de cada ámbito cultural para establecer un territorio común de valores, libre de violencia, opresión y desigualdad. A decir de sus críticos, no resuelve el problema de cómo y por quién pueden ser establecidos los criterios ético-morales que sirvan para efectuar la selección de valores.

### Multiculturalismo reparador

Esta orientación curricular persigue elevar la autoestima de los grupos marginados a través de la exposición y ensalzamiento de los aspectos positivos de cada herencia cultural. Sus críticos alegan que se centra excesivamente en asumir la identificación con los pasados ancestrales, olvidando el presente de esas mismas culturas y su actual interacción con la cultura occidental.

En definitiva, si consideramos la manera en la que la atención a la diversidad cultural afecta al currículo o la forma en la que obliga a repensar los propósitos formativos, podríamos resumir diciendo con Clark (1996) que el multiculturalismo presenta en la actualidad dos grandes orientaciones:

La primera de ellas sería la de corte *reformista*, que se limita a introducir cambios en las viejas configuraciones curriculares para favorecer el encuentro cultural. A este tipo de perspectiva correspondería la propuesta del cambio evolutivo de Harold Shane (1981). Un cambio progresivo que debería mantener en todo caso el equilibrio entre los dos polos que el multiculturalismo opone: la retención en el corazón del currículo de arte de la herencia cultural de la civilización occidental, por un lado, y el enriquecimiento de esta herencia con perspectivas plurales del arte, no occidentales y no modernas, por otro.

Estas formas reformistas de multiculturalismo han recibido numerosas críticas, algunas de ellas provenientes de influyentes educadores iberoamericanos, por convertirlo en una especie de "gestión de la diversidad" que no amenaza al poder opresivo, sino que simplemente acomoda las diferencias. Casi de la misma manera se manifiestan Macedo y Bartolomé (2000) o Delgado (2005), para quienes hacer de la "tolerancia" el foco de los programas educativos no solo no rompe el

juego de hegemonías, sino que enmascara el mantenimiento de los privilegios de raza y clase. La "tolerancia" misma ya encierra un sentido de aceptación cortés de lo rechazado.

También Ana Mae Barbosa (1998) se expresa en el mismo sentido cuando denuncia que culturas como las indígenas solo son toleradas en forma de folclore, de curiosidad o de esoterismo, es decir, como culturas de segunda clase. Ana Mae Barbosa piensa que es importante que la diversidad cultural de los estudiantes quede reflejada en las actividades del aula, pero al mismo tiempo teme que tal collage cultural reduzca el valor de la diferencia. Usando terminología tomada de Ingo Richter[3], opina que, en una situación formativa como la descrita, "cualquier desequilibrio reducirá la educación multicultural a una mera 'cooptación de las fuerzas de las minorías', que llevará a una educación neocolonizadora" (Barbosa, 1998, p. 80).

Otro educador artístico, en este caso Rizvi, extiende la crítica a todo el contexto de la escuela multicultural reformista, a la que acusa de "contener los efectos de la marginación y la opresión promoviendo la ficción de la tolerancia entre los distintos grupos sociales en orden a producir una sociedad en la que existe cierta tregua entre grupos étnicos y clases" (Gunew y Rizvi, 1994, p. 64).

En sintonía con estas posiciones críticas que acabamos de referir, Clark distingue en su síntesis una educación artística de corte *reconstruccionista*, opuesta a la anterior. Sería aquella posición según la cual la educación artística multiculturalista debe incluir entre sus principales propósitos el de reparar siglos de desigualdad social y cultural, para lo cual no es suficiente con retocar el currículo, sino que debe proceder a la total transformación de sus presupuestos educativos y supone la recuperación de las memorias estéticas negadas.

De algún modo tendríamos así, por tanto, disposiciones casi antagónicas: la educación concebida como oportunidad para la política del reconocimiento, frente a la educación como forma política de la acción reproductora de la fractura o la injusticia social.

## REPENSANDO EL MULTICULTURALISMO EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

No cabe duda de que la cuestión de la diversidad, sea en forma de propuestas multiculturalistas, interculturales o de cualquier otra manera, ha sido uno de los mayores revulsivos para la educación artística contemporánea, ya que no solo ha cuestionado los currículos de arte, sino que ha reforzado la incuestionable dimensión política que todo hecho educativo y estético tiene.

Las ventajas, aunque han avanzado con desigualdad y muy lentamente, han sido obvias en este sentido; sin embargo, a nuestro juicio todavía se deben pulir algunos aspectos de su fundamentación epistémica que están condicionando muchas de las prácticas a las que este tipo de educación da lugar. Veamos los principales:

## LA CUESTIÓN CURRICULAR

Cuando Chalmers publicó *Celebrating pluralism* (1996)[4], constató que la educación artística multicultural que se practicaba en muchas partes del mundo apenas consistía en el ensartado dentro del rosario de actividades curriculares de algunos hitos supuestamente representativos de las diferentes culturas: día de muertos de México, las máscaras africanas, etc.

---

[3] Suponemos que se refiere a Ivone M. Richter.

[4] En español, la edición de Paidós lleva el título *Arte, educación y diversidad*.

Este fue uno de los motivos por los que escribió su famoso libro, tratando de ir más allá del estereotipo y proponiendo dirigir la atención hacia lo que el llama "los grandes temas", es decir, aquellos que podrían introducir e incorporar experiencias transculturales de hibridación, como las preguntas sobre por qué necesitamos todos los humanos el arte.

En su revisión teórica, seis años después, reconoce, sin embargo, que el matiz de tipo transculturalista, que su libro de 1996 introducía, dejaba sin contemplar la idea de que todas las culturas evolucionan, no solo las del mundo desarrollado, y que este aspecto no quedaba suficientemente bien enfocado. Por eso advierte que "es importante que los educadores comprendan la idea de que las culturas son internamente diversas y perpetuamente cambiantes" (Chalmers, 2002, p. 302)

Es cierto que en aquella publicación daba cuenta de la evolución cultural al hablar del mundo industrializado, introduciendo factores de reconocimiento cultural y estético (él lo llama artístico) a muchos productos y artefactos del diseño industrial y de la cultura urbana. Pero no es menos cierto que, cuando se refería a otros lugares, sus ejemplos estaban casi siempre relacionados con actividades folclóricas, artesanales o rituales, haciendo buena, sin quererlo, la apreciación de Barbosa mencionada anteriormente sobre el valor de las culturas subalternas en el mundo industrializado.

Con todo, hay que reconocer a Chalmers su gran aportación hacia una educación artística transcultural, primero, y su gran valentía al introducir la autocrítica y estar dispuesto a reformar sus fundamentos teóricos sin renunciar a lo dicho y escrito, después. Sin embargo, sería bueno aprovechar también la apertura a la crítica a la que somete sus presupuestos para ahondar aún algo más en los problemas epistémicos que a nuestro juicio tiene todavía hoy la educación artística multicultural.

Aun dando por buena la rectificación que introduce Chalmers, creemos que no es suficiente y que todavía hoy estamos manejando una clasificación excesivamente esclerotizante de las culturas, porque olvidamos con frecuencia la permanente fricción de los fenómenos culturales con otros que acontecen más allá de los límites que los definen. Por eso, más que tratar sobre culturas, un currículo multicultural debería ocuparse de estudiar momentos o situaciones culturales, dando la voz a las personas que las protagonizan. Recogemos de Manuel Delgado una cita de un texto de *Espai en blanc* ("Espacio en blanco") que puede ilustrar muy bien esta diferencia entre hacer hablar a las culturas o dar oportunidad de que hablen las personas: "En las fiestas de la diversidad y en las escuelas multiculturales aprendemos las recetas de cocina del otro, las fechas de su calendario y los nudos de su quimono o de su chador. Bajo tanto exotismo se cierra el espacio para las verdaderas preguntas: ¿Cuándo saliste de tu casa? ¿Qué has dejado allí? ¿Qué has encontrado? ¿Cuánto ganas? ¿Estás sola?" (*Espai en blanc*, citado en Delgado, 2005).

Este libro trata sobre la educación artística y cultural en el ámbito iberoamericano. Y, al hilo de lo que venimos afirmando, resulta pertinente preguntarse si es posible una educación artística multicultural iberoamericana y cuál sería la naturaleza de esta. En algunos países, como Chile o México, por ejemplo, se busca incluir algunos elementos que forman parte de las culturas autóctonas nacionales. En Brasil se avanza en la inclusión del arte latinoamericano. Estos son sin duda avances importantes, pero ¿es eso garantía de una educación artística multicultural? Creemos que el tema todavía tiene muchas aristas en el tintero.

La educación, en general, pero especialmente la educación artística y cultural iberoamericana, están resultando ser un lugar privilegiado desde el que reclamar el reconocimiento identitario, así como la liberación, la restauración de la equidad y la justicia social para los colectivos subalternos que pueblan el continente.

Cuando ha existido y existe una situación de discriminación política, económica y social, resulta difícil negar la legitimidad de un renacimiento de la identidad cultural desdibujada por la exclusión. Sin embargo, como nos recuerdan muchos estudiosos de las dinámicas sociales y culturales –Martín Barbero y García Canclini, entre otros–, debemos permanecer alertas para no caer en esencialismos que puedan añadir marginación a la situación ya de por sí difícil de muchos colectivos iberoamericanos.

La educación multicultural en Latinoamérica, quizá más que en otros lugares por la larga tradición de sus procesos de hibridación, debe poder despegarse cuanto antes de una definición territorialista y localista de la cultura al organizar sus currículos. Debería tratar de romper con una concepción etnicista o indigenista de las culturas, para incorporar una concepción más caleidoscópica de las mismas. Ello no supone abandonar los derechos culturales de los pueblos indígenas, pero sí mirarlos en un sentido más contemporáneo, que está rodeado de un desarrollo translocal, transgeneracional y pleno de mezclas. Ahí están los grupos de rock indígenas, las fiestas desterritorializadas y las músicas fusión que elaboran diversos grupos étnicos que se miran a sí mismos con los ojos del mundo tecnológico y migratorio de nuestros días.

Esto supondría estudiar las producciones del joven rapero de Bogotá con las de su coyunturalmente "igual" rapero de Ciudad El Cabo, o los diseños gráficos del diseñador de Manhattan junto a los del diseñador de Montevideo, o bien los que producen los grupos Mazahuas del Estado de México, o bien los primeros dibujos del Art Decó. Necesitamos comprender, dicho de otra manera, que no todos nuestros iguales se encuentran dentro del territorio de nuestra "cultura local", ni todos los diferentes se encuentran fuera de ese régimen cultural o dentro de las mismas fronteras. Es más, supone aceptar que nuestras redes relacionales, nuestras "comunidades hermenéuticas", se tejen y destejen tanto con los de dentro como con los de fuera, en cada golpe de vuelta del caleidoscopio cultural. Y esto nos lleva a abordar otra de las cuestiones capitales para un replanteamiento de la educación artística multicultural o intercultural.

## LA CUESTIÓN DEL OTRO

Como afirma Rizvi, una limitación habitual e importante de la educación artística multicultural es que "no define al 'otro' en términos relacionales, de una manera que remita a la posición de quien habla. Sino que, por el contrario, naturaliza 'al otro' en representaciones que son asumidas como objetivas. Este hecho oscurece la cuestión de la desventaja y la discriminación y de las políticas de la formación étnica" (Rizvi, 1994, p. 60).

Esta idea de Rizvi sobre la diferencia de pensar en el "otro" en términos absolutos o en términos relacionales es muy interesante para ser introducida en el debate educativo y, especialmente, en la educación artística. No se trataría solamente de aceptar los cambios dentro de una cultura, como propone Chalmers, o de considerar las hibridaciones entre "culturas-territorios", porque eso sigue suponiendo la aceptación de compartimentos estancos que marcan a todos los individuos que los habitan. Se trataría de partir de la premisa de que la diversidad es constante y nos traspasa en cada momento. Aceptar que dependiendo de cada contexto y de cada punto de mira se reconfigura un

"otros" distinto con respecto a mí, que soy siempre un factor que entra en la comparación y que me obliga a explicitar desde dónde y en qué términos estoy hablando.

El artista polaco-estadounidense-canadiense Krzystof Wodiczko expresa claramente esta situación cuando afirma: "Pertenezco a esos artistas-en-tránsito que son críticos y que, mientras traspasan fronteras, cambian ellos mismos, su arte, y contribuyen a cambiar las percepciones, imaginaciones y visiones del mundo de los otros. Esta es mi cultura, crítica y móvil"[5].

Si aceptamos que podemos compartir con nuestro vecino el gusto y la emoción de un hecho cultural local, a la vez que compartimos con alguien muy lejano los significados de otras situaciones culturales, si entendemos que somos poliédricos –personas-en-tránsito– en nuestras relaciones con la cultura, estaremos en mejor disposición de organizar una educación artística multicultural más cercana a la experiencia humana, porque estaremos en disposición de proponer otro tipo de cruces para el objeto de estudio. Los adjetivos que marcan identidades prefijadas –"latinamericano", "europeo", "navajo", "igbo", "budista", etc.– dejarían de tener sentido como elementos articuladores del objeto de estudio, para pasar a ser entendidos como marcos de las prácticas contingentes –de cada una de las redes de significados– que se quieran analizar. Igualmente, si somos capaces de reconocer ciertos elementos comunes en una expresión artística de un pueblo lejano, al mismo tiempo que en uno propio, o bien que en una misma obra y artista pueden convivir nutrientes que proceden de muy diversos orígenes, temporalidades y territorios, podremos relajarnos y dejar de pensar la diversidad como un espacio de representación de culturas territoriales o identitarias predefinidas.

Esta disociación entre lo cultural y lo territorial deja en el aire la idea de cultura que manejan las propuestas multiculturalistas, interculturalistas y transculturalistas, porque en realidad niega la existencia de algo que podamos llamar "cultura", en sentido étnico, como marco desde el que establecer los currículos educativos.

También pone en cuestión la concepción de identidad que solemos manejar en la educación multicultural porque, como dice Bhabha (1990), la identidad no es algo fijo que se adquiere una vez y dura para siempre. Afirmación a la que cabe añadir que la identidad no nos vincula estrictamente a un territorio o a una cultura. Lo único que la identidad presupone siempre es un sentido de localización y relación contingente con otros, con los que en determinadas circunstancias se comparten significados.

## LA CUESTIÓN DE LA LEGITIMIDAD EN LA DEFINICIÓN Y REPRESENTACIÓN DEL OTRO

La citada observación de Rizvi nos pone alerta ante otro de los problemas frecuentes en educación artística multiculturalista. Es el que Fuller (2000, citado en Chalmers) denomina "hiperculturalismo", consistente en que solo los nativos de una cultura están autorizados a hablar sobre sí mismos[6]. En el caso de la educación, aparece cuando nos preguntamos por la legitimidad que como educadores tenemos para elaborar una representación del "otro" y cuando ponemos en duda nuestra legitimidad para interpretar o dar significado a las producciones artísticas de otras culturas[7].

---

[5] Tomamos la cita de Chalmers (2006), quien a su vez la toma de Cahan y Kocur (1996, p. 163).

[6] Una reedición del viejo dilema "emic" *versus* "etic" de la antropología cultural.

[7] Chéjov decía que ningún espectador que no fuera ruso podría entender plenamente lo que significaba

Respecto a la primera cuestión podemos poner el ejemplo de Chalmers, que en la revisión que hace a su *Celebrating pluralism* se pregunta si podemos representar identidades marginales sin compartir la carga de su pasado histórico y si podemos hablar por el "otro" y sobre ¿cómo puede y debe el trauma del oprimido afectar al opresor y a los descendientes de este? (Chalmers, 2002, p. 299)[8].

Parece evidente que no podemos ni deberíamos hablar por el "otro". Lo democrático es que todo el mundo tenga la oportunidad de hablar por sí mismo. Una vez más, por tanto, el problema se presenta en la definición de ese "otro". Si consideramos otros factores de la identidad cultural, más allá de los raciales o los étnicos, resulta que ese otro deja de ser tal para convertirse en parte del nosotros. Es el otro que vive en mí y yo como parte de los otros.

El problema está en qué criterio se usa para decidir cuál es el pasado histórico común. Desde el punto de vista de la segregación racial, es posible que Chalmers quede fuera del pasado histórico común de los negros. Pero, en cuanto varón, tampoco comparte pasado histórico con sus congéneres blancas. Del mismo modo que en cuanto académico no comparte pasado histórico con muchos de los varones de su entorno y sí, por el contrario, con muchas mujeres, muchos negros y muchas mujeres negras. Una vez más, para responder adecuadamente a las preguntas de Chalmers, es preciso pensarlas en términos relacionales: ¿"otro" en relación a qué parte de mí?

## LA LEGITIMIDAD DE LA INTERPRETACIÓN DE LAS OBRAS DEL OTRO

Una circunstancia similar a la referida nos aparece cuando nos situamos ante una actividad tan usual en la educación artística multicultural como es la interpretación de las obras de arte de los que consideramos "otros", de las otras culturas.

La educación artística multicultural tiene uno de sus fundamentos en la justa reivindicación del reconocimiento al valor y a los significados que las obras que estudia tienen en sus contextos originarios. Por ello, no son pocos los educadores que han llamado la atención sobre la importancia de que, al incorporar elementos de otros contextos culturales en los estudios de arte, se tengan en cuenta los significados que dichos artefactos tenían en el de su origen.

Hasta aquí parece imposible que haya discrepancia con el planteamiento. El problema aparece cuando estos significados originarios se consideran como las únicas interpretaciones legítimas, sobre la base de criterios de pertenencia cultural. Chanda lo explica así: "Desafortunadamente, por lo general, contemplamos las obras de arte con los ojos de la cultura dominante, porque en principio estamos condicionados para pensar desde una perspectiva normativa. Las descripciones y las interpretaciones de un objeto artístico visto con los ojos de alguien que no está familiarizado con la cultura de la que el objeto procede reflejarán únicamente los conceptos filosóficos, los ideales y la historia de esta persona, no los de la cultura que se está estudiando. Una estatua ikenga creada por el pueblo igbo en Nigeria puede experimentarse de diferentes maneras dependiendo de si uno mismo es igbo, o bien un etnógrafo británico del siglo XIX" (Chanda, 2004, p. 3).

---

vender una finca, aludiendo a su obra *El jardín de los cerezos*. Su obsesión era tal que él lamentaba no poder impedir que sus obras se tradujeran a otros idiomas, en un caso extremo de negar la posibilidad de transferir una obra dramática a otra cultura (Scolnicov, 1991, p. 11).

[8] Chalmers se hace estas preguntas a propósito de ser el primer blanco en ocupar el cargo de *chair* en educación multicultural de la Universidad de British Columbia.

A nuestro juicio hay, por lo menos, dos cuestiones que no son suficientemente consideradas en este tipo de planteamientos hiperculturalistas y que son sintomáticas del rescoldo que dejan en el pensamiento educativo ciertas formas de concebir la identidad cultural, como las ya referidas.

La primera es que en educación artística olvidamos con frecuencia que la mera consideración de muchos de estos artefactos como arte ya es una forma de resignificación propia de modos culturales distintos, la mayor parte de las veces, a los del entorno en el que dichos artefactos se produjeron. Es decir, que la propia inclusión de los mismos dentro del campo de estudio de las artes (y, subsidiariamente, de la educación artística) ya implica una forma de resignificación. De modo que, si adoptamos una posición fuerte en el tema de la legitimidad de la significación originaria, ni tan siquiera estaríamos autorizados para convertir esos artefactos en objeto de estudio de la educación artística. En ese sentido, dichos artefactos estarían siendo extraídos de sus contextos rituales, comunitarios o donde se crean, sean o no destinados solo al disfrute estético.

La segunda es que cuando hablamos de "los ojos del otro" (Chanda, 2004) o cualquier otro término equivalente, referido a otros contextos culturales diferentes al propio, no estamos sometiendo a crítica el juego de legitimación de las distintas voces que, sin duda, se dan en aquella comunidad de la que tales artefactos proceden y la que calificamos con ese sustantivo diferenciador.

Efectivamente, resulta indiscutible la diferencia en las formas de experimentar las producciones artísticas o culturales en función del lugar desde el que uno las mire, como igbo, como etnógrafo del siglo XIX o como educador del siglo XXI. El problema reside en que cualquiera de estas categorías, especialmente la primera, es tomada como un todo homogéneo a efectos de la interpretación. De la misma forma que todos deberíamos tener clara la diferencia del punto de vista entre el igbo y el etnógrafo o el tarahumara y el educador de Buenos Aires, también deberíamos considerar a estos efectos la diferencia entre los distintos igbos o tarahumaras posibles y reales en cada comunidad. Sin embargo, todos los igbos o tarahumaras, quienes viven y pertenecen a esas comunidades, suelen ser seductoramente caracterizados como un todo homogéneo en sus concepciones y visiones del mundo, dotados –también desde fuera– de unos rasgos y características que trascienden la singularidad de cada uno de sus miembros para identificar a todos y cada uno de ellos bajo un registro común. A propósito de la hibridación y la diversidad intracomunitaria, entre los grupos concaac de Sonora, en México, hay quienes son trilingües, hablan la lengua materna, el castellano y el inglés, algunos se interesan por las artes tradicionales y otros hacen rock.

Sería bueno, por tanto, que desde las propuestas multiculturalistas en educación no se perdiera de vista nunca la pregunta sobre la procedencia de los valores que se suelen presentar como esenciales o característicos de una cultura, así como sobre la posición que ocupan sus defensores en el juego de las hegemonías sociales, políticas y económicas presentes en dichos entornos culturales

Sería bueno también que, cuando en educación artística nos refiriéramos al "otro" como sinónimo de "otra cultura", nos preguntáramos: ¿Cuáles son los significados de una cultura, los rasgos de su identidad cultural? ¿Los rasgos de sus dirigentes? ¿Los de los expertos en cualquiera de las materias? ¿Los de los productores? ¿Los de sus usuarios? ¿Cuáles son las voces legitimadas de cada cultura y cuáles son los mecanismos que las legitiman? ¿Qué otras voces existen en el seno de ese grupo humano que caracterizamos como cultura? ¿Cuál es su peso en la comunidad? ¿Cómo se articulan con las otras voces?

## CONCLUSIÓN

En todo caso, a pesar de estos importantes problemas que el multiculturalismo educativo todavía arrastra, no cabe duda de que la consideración de la diversidad cultural en la educación ha contribuido a mejorar la educación artística y ha propiciado nuevas perspectivas de trabajo e investigación.

Por un lado, está generando un debate sobre el currículo que contribuye a diversificar y enriquecer el campo de estudio de la educación artística, permite la incorporación de formas culturales excluidas o marginadas, reequilibrando el juego de las relaciones culturales, y con ello –aunque queda mucho por hacer– ha propiciado el comienzo de un proceso de reestructuración más equitativo de los saberes y de la sociedad.

Asimismo, ha favorecido la emergencia de nuevas historias y nuevas voces en el panorama educativo que necesariamente conllevan una revisión de los métodos de enseñanza y aprendizaje y una recolocación de los actores del hecho educativo porque, en una perspectiva de consideración de la diversidad cultural, los profesores no pueden o no debieran, al menos, seguir ejerciendo el papel de comunicadores de cuerpos de un solo saber hegemónico.

La introducción de la variable cultural en la educación artística nos colocó ante el reto de modificar los currículos. Pero hoy este reto se ha complicado porque debemos incorporar a las prácticas cotidianas en muchas escuelas, basadas en las artes tradicionales y la gastronomía, los debates que se producen en otros ámbitos sociales y educativos. De lo contrario corremos el riesgo de frivolizar un tema tan importante como este o de que se produzcan abandonos como los que se están produciendo en las escuelas canadienses (Chalmers, 2002, citando a Mercer).

En el caso iberoamericano, la consideración de la variable de la diversidad cultural en la educación artística ha impactado más en las prácticas que en el debate académico y en la investigación. Eso no significa, sin embargo, que problemas como los aquí expuestos estén ya resueltos. De hecho, en algunas latitudes apenas comienzan a ser debatidos. Prueba de ello es que la mayor parte de esas prácticas maneja conceptos muy estáticos y estereotipados de las culturas, así como visiones muy esencialistas de las identidades culturales, empezando por la idealización y la cosificación de las culturas indígenas.

Por mucho que nociones clave, como la de hibridación, sean bastante viejas en los estudios culturales iberoamericanos (García Canclini, Martín Barbero…), no es frecuente encontrarlas en la educación artística de tipo escolar, a excepción de propuestas del tipo: estudiar la influencia de las máscaras africanas en el nacimiento del cubismo o relacionar los grafismos prehispánicos con la obra de Keith Haring o con la de Diego Rivera. Por mucho que las fronteras culturales se hagan cada vez más porosas, la propia idea de cultura que se maneja hace que las fronteras territoriales permanezcan intactas desde el punto de vista educativo.

Sea como fuere, la educación artística multicultural busca ganar espacios y consolidarse, ya que responde a la necesidad urgente de que todos los colectivos encuentren la posibilidad de que, por lo menos, se oiga su voz a través del estudio y práctica de las artes o, en el mejor de los casos, se convierta en una eficaz herramienta de restauración social, cumpliendo con el destino al que debe llevar una educación democrática: "Hoje a necessidade de uma educação democrática está sendo reivindicada internacionalmente. Contudo, somente uma educação que fortaleça a diversidade cultural pode ser entendida como democrática" (Barbosa, 1998, p. 80).

No podemos negar, por tanto, que ha habido y que seguirá habiendo avances en esta dirección. De hecho, los educadores –y sobre todo las sociedades– han pasado de tener una visión de la variable cultural en educación artística como "contaminación" y degradación de las tareas escolares a verla como motivo de "celebración". Aunque, como indica Chalmers (2002, p. 300), ahora necesitamos ir más allá.

Nosotros pensamos que ese más allá debe ser el resultado de una reconceptualización de la noción de cultura, de la formación de un discurso menos esquemático de la diversidad y de una relativización del "otro", como las que aquí hemos expuesto. Para ello es preciso sacar al multiculturalismo o a la interculturalidad del prejuicio del etnicismo, repensarlo en términos de relaciones de mutua comprensión y convertirlo en la base de la justicia social que abarca a todos. Eso parece indicar la inteligente cita que Chalmers pone en boca de Lilla Watson, aborigen australiana, quien afirma: "Si vienes a ayudarme, no te molestes, pero si vienes porque tu liberación está vinculada a la mía, entonces trabajemos juntos" (Lilla Watson, aborigen australiana citada en Chalmers 2002, p. 305).

# Culturas juveniles y ambientes escolares

*Imanol Aguirre*

Las aulas y los ambientes escolares de los diferentes países iberoamericanos están siendo habitados por una gran diversidad de culturas juveniles, por sistemas simbólicos singularizados y propios, ante los cuales la escuela no siempre tiene suficiente sensibilidad o adecuadas estrategias de comunicación. Por ello es preciso pensar que, al programar o diseñar proyectos de educación artística para los jóvenes, tengamos en consideración esta gran diversidad de los modos de vivir lo cultural.

El propósito queda claro; sin embargo, al abordar esta cuestión, la primera dificultad con la que nos encontramos surge de la amplitud y heterogeneidad que el campo de las culturas juveniles ofrece.

Generalizar sobre las culturas juveniles en el contexto iberoamericano es necesariamente caer en cierto reduccionismo. En primer lugar, porque hablamos de un territorio inmenso y diverso que, a pesar de los esfuerzos de unidad y de compartir dos lenguas, sigue constituyendo un territorio culturalmente muy heterogéneo. En segundo lugar, porque a esta diversidad de tipo histórico y étnico se le añaden otros factores diferenciales, como las grandes desigualdades sociales y económicas, que nos salen al paso alertándonos sobre la heterogeneidad que caracteriza a la infancia y juventud iberoamericana.

Finalmente, porque al analizar esta realidad hay que considerar que, incluso dentro de un mismo contexto histórico, étnico y social (sobre todo, urbano), crecen manifestaciones culturales y estéticas de muy diferente naturaleza que amplían el ya de por sí rico muestrario de opciones culturales para estudiar.

Se nos perdonará, por tanto, que no hagamos un análisis pormenorizado de estas opciones y se nos permitirá que nos aventuremos a generalizar, amparados en que el propósito que anima este trabajo no es dar cuenta de las peculiaridades de cada una de tales culturas, sino poner en relación la interacción que se produce entre ellas y la educación formal, especialmente la educación artística. En definitiva, tampoco estaremos haciendo nada distinto a lo que ha hecho la mayor parte de los estudios sobre la juventud iberoamericana (algunos de ellos citados aquí), que básicamente tratan de la juventud urbana.

## LA CONFIGURACIÓN IDENTITARIA DE LAS CULTURAS JUVENILES

Cualquier proyecto educativo, y especialmente los referidos a la educación cultural o artística, deben hacerse cargo de que la mayor parte de nosotros vivimos y trabajamos en sociedades netamente urbanas. Eso no significa decir que somos "habitantes de la ciudad", sino mas bien que somos "practicantes de lo urbano", es decir, pertenecientes a "configuraciones sociales escasamente orgánicas, poco o nada solidificadas, sometidas a oscilaciones constantes y destinadas a

desvanecerse en seguida" (Delgado, 1999), y practicantes de "un estilo de vida marcado por la proliferación de urdimbres relacionales deslocalizadas y precarias" (Delgado, 1999), que apenas tiene antecedentes en la historia o, por lo menos, no tan evidentes como ocurre en la actualidad.

Ser practicantes de lo urbano significa participar de un tipo de sociedad dispersa y diversa, hecha de multitud de relaciones transitorias y de encuentros fugaces, simultáneamente ritualizados y espontáneos. No son, por tanto, los espacios geográficamente fijos y estables los que conforman el tejido de las sociedades urbanas, sino lo que Barbero (2002b) llama los *espacios comunicacionales*, en los que lo relevante son las conexiones, los flujos y las redes. Este *nuevo ecosistema comunicativo* tiene como características más relevantes las siguientes:

1. Multiplicación y densificación cotidiana de las tecnologías comunicativas e informacionales.

2. La aparición de un entorno educacional difuso y descentrado, ajeno a los pilares básicos del sistema de transmisión del saber de la sociedad moderna –la escuela y el libro– y en el que se hacen presentes multitud de nuevos saberes muy diferentes y alejados de los que habitualmente conforman el corpus de la formación básica de los ciudadanos.

3. La transformación de los modos de circulación del saber, que se desplaza ahora a través de circuitos dispersos y fragmentados, por el exterior de las formas institucionalizadas de transmisión del saber, escuela y familia. Este cambio en las formas tradicionales de circulación de los saberes es, a juicio de Barbero, el fenómeno que mejor evidencia la transformación de las sociedades contemporáneas.

El caso es que nuestros jóvenes se han encontrado con una sociedad que les lleva a convivir simultáneamente en diferentes contextos simbólicos –familiar, escolar, grupal y virtual–, conformados por valores culturales –estéticos y, sin duda, éticos– diferentes e incluso con frecuencia contradictorios.

Resaltamos esta idea porque con frecuencia los estudios sobre culturas juveniles tienden a mostrarnos a estas como adscripciones identitarias monolíticas y cerradas, como hechos propios de la multiculturalidad, cuando serían más bien afiliaciones vicarias a nodos específicos de la red de significados que conforman su espacio comunicacional o búsquedas contingentes de estrategias para ordenar el caos (Reguillo, 2000), que se manifiestan en forma de afinidades musicales o tendencias en el vestir, por ejemplo.

## NUEVAS SENSIBILIDADES ESTÉTICAS DE LAS CULTURAS JUVENILES DEL MUNDO GLOBALIZADO

En esta dinámica vital de transitoriedad o nomadismo entre contextos culturales y valores, cabe preguntarse qué papel cumplen las artes y qué podrían aportar, desde un punto de vista educativo, a la construcción de estos sujetos.

Para quienes nos ocupamos de la educación artística o cultural es muy importante ver de qué manera este nuevo entramado de lo social y esta configuración de los saberes pueden afectar a nuestra tarea.

La renovación de los saberes o la descentralización de los circuitos por los que estos discurren ha dado lugar a una "nueva sensibilidad", que ha calado especialmente entre los jóvenes. Las culturas

juveniles están hechas de una doble complicidad cognitiva y expresiva, que da lugar a nuevas formas de percibir y de crear, conformadas en gran parte por las cualidades estéticas de los medios y los instrumentos electrónicos (Aguirre, 2006; Barbero, 2005). Es en los relatos e imágenes de los medios, en sus sonoridades, en sus fragmentaciones y velocidades, en su idioma y su ritmo, donde los jóvenes encuentran las categorías con las que articulan nuevos modos de percibir y de narrar (Marcellán y Aguirre, 2008).

En un estudio desarrollado entre jóvenes estudiantes españoles de enseñanza secundaria (Aguirre, 2005) encontramos los que a nuestro juicio pueden ser los principales rasgos del imaginario estético que muchas culturas juveniles tienen en común:

1. Los repertorios de la cultura visual y del mundo de la música conforman los ejes que articulan los imaginarios juveniles, si bien suelen compartir espacio con los repertorios icónicos del deporte, sobre todo en el caso de los varones, y con los del entorno afectivo más próximo –familia y amigos, especialmente–, o los recuerdos personales.

2. A excepción de estos últimos, los repertorios visuales de los jóvenes están básicamente configurados por los medios electrónicos, televisivos y gráficos de difusión masiva.

3. Esto dota a dichos repertorios de dos rasgos que los caracterizan. Por un lado, la abundancia. Jamás ha existido en la historia un acceso tan fácil y barato a las imágenes y esto es fácil de observar en los entornos juveniles.

4. Pero, por otro lado, esta abundancia en la cantidad de recursos icónicos y sonoros no va acompañada de la previsible variedad. De modo que los repertorios estéticos juveniles se caracterizan también por la redundancia, como es habitual en las culturas de masas. Esta redundancia es debida, en gran medida, también a la constante retroalimentación que se produce entre las culturas visuales y las musicales, tan frecuente que hace muy difícil determinar con precisión en muchos casos cuál nutre a cuál.

5. Uno de los rasgos que mejor define el imaginario estético de los jóvenes es el elevado índice de intensidad visual o de iconicidad que muestran. Por eso no es descabellado decir que estos jóvenes son "hijos de la imagen". Aunque resulta llamativo encontrar cierta inconsciencia o desconocimiento sobre la procedencia de los recursos gráficos, o de los parentescos temáticos, formales, conceptuales o estilísticos que los artefactos visuales de su entorno guardan con otras formas artísticas.

6. El elevado grado de iconicidad de las imágenes viene a constituir un rasgo sustitutorio del más netamente moderno de la belleza, que no es una categoría estética relevante en el imaginario visual de los jóvenes. En las imágenes de su preferencia muestran más inclinación por lo pintoresco, lo grotesco, lo humorístico o lo horrible, es decir, por sentimientos o sensaciones de gran intensidad emotiva, propias de la cultura del espectáculo, que por otras más sutiles o delicadas.

7. Finalmente, la belleza en sí misma, entendida en términos de la estética moderna, no es determinante en la experiencia estética juvenil, que exige un alto índice de narratividad a los artefactos visuales de sus prácticas culturales. Intensidad emotiva y densidad narrativa son componentes esenciales de los productos visuales más arquetípicos en la experiencia estética juvenil.

## OTRAS CULTURAS JUVENILES

Se puede señalar con justicia que en la realidad iberoamericana existen, además de las formas de vivir en lo urbano, otras culturas juveniles que no participan de estas formas de vida o que no lo hacen en todos los sentidos que aquí se han mostrado.

No es fácil proporcionar datos concreto, pero de algunos de los estudios realizados puede deducirse que un porcentaje muy elevado de jóvenes iberoamericanos no dispone de los recursos básicos que le permitan interactuar con formas culturales como las descritas. De hecho, según el informe *De la invisibilidad al protagonismo* realizado en Panamá en el año 2004, "al margen de la categoría a la que pertenezcan, se puede afirmar que solo un tercio (1/3) de las personas jóvenes reúnen los elementos básicos que demanda el mundo moderno (tecnología, educación e idioma)".

Muchos de estos jóvenes pertenecen a comunidades rurales e indígenas que, desde el punto de vista sociológico, presentan características muy distintas a las aquí apuntadas hasta ahora.

Por ello no es fácil encuadrarlos culturalmente en una visión como la que venimos mostrando. Sin embargo, hay más de un punto de conexión entre las juventudes urbanas y estas otras formas culturales de vivir la juventud que nos animan a no tratarlas como si fueran realidades completamente independientes entre sí. Entre otros motivos porque, como indica Reguillo, "ninguna cultura local, ningún grupo social puede hoy entenderse al margen de los vínculos, cruce y, a veces, yuxtaposiciones entre lo local, lo nacional y lo global" (Reguillo, 2000).

Somos conscientes de que tales vínculos se dan en un contexto completamente asimétrico de relaciones de poder; no pretendemos afirmar lo contrario o pasarlo por alto. Aun así, consideramos que las relaciones entre dominantes y dominados no son de exclusión solamente, sino de copresencia y de interacción; una trabazón entre comprensión y prácticas que traspasa los grupos culturales en lo que Pratt (1997) denomina la "zona de contacto". Y esto nos anima a no tratarlos de forma separada.

Un prueba de esta interacción la encontramos en la identificación de estos jóvenes con los imaginarios de la cultura de masas, bien sea a través de medios relativamente accesibles a todo el mundo como la televisión, bien sea a través de las vías de contacto que ofrecen los que emigraron a las ciudades o al extranjero. Una interacción que, cuando hay falta de medios, no puede llegar hasta la participación activa en las redes sociales de las culturas urbanas, pero que sí permite participar de la comunidad de significados de las mismas. Así lo indica el citado informe realizado en Panamá, cuando concluye, por ejemplo, que "la juventud indígena vive una dualidad respecto a su ser: por un lado, están influidos por el estilo que impone la cultura de la que proceden y son parte; y, por el otro lado, sienten también el impacto de la cultura occidental" (*De la invisibilidad al protagonismo*, 2004).

## LA TENSIÓN ENTRE EL DESENRAIZAMIENTO DE LA GLOBALIZACIÓN Y LA NECESIDAD DE ANCLAJE

Para hacer un balance riguroso de los puntos de encuentro y desencuentro entre estos ámbitos de las culturas juveniles sería preciso realizar un análisis "fino" que no estamos en disposición de desarrollar ahora. Pero sí podemos presentar, sin embargo, una muestra de interacción en lo cultural, fundamentada en la tensión dialéctica entre el desenraizamiento que conlleva la globalización y la necesidad de reafirmación cultural en lo local.

Lo que está aconteciendo en el seno de las culturas juveniles iberoamericanas se deriva de un proceso de hibridación cultural (García Canclini, 1989), que no es en esencia distinto al que se da en otros lugares, si bien resulta especialmente interesante en el ámbito iberoamericano porque, a pesar de lo que un análisis simplista pudiera presentarnos, no es solo producto de la incidencia de los medios, ni un mero efecto del "contagio cultural". En el fenómeno de hibridación que impregna las formas culturales de la juventud iberoamericana intervienen resortes todavía muy vigentes en el seno de los ámbitos rurales e indígenas, que son resignificados en el ámbito de lo urbano y devueltos a dichas comunidades para volver a ser resignificados. La concreción de esta especial dialéctica entre lo tradicional local y lo global es lo que hace del proceso iberoamericano algo peculiar. Lo curioso del caso es que la tensión entre el poder mediático de la cultura urbana y el valor y peso de la tradición ha dado lugar a un fenómeno cultural que no solo afecta a los contextos rural e indígena y que se ha convertido en uno de los sellos de identidad más evidentes de las culturas juveniles iberoamericanas. Veámoslo más detenidamente.

Como en tantos otros lugares del planeta, en la conformación de las culturas juveniles de Iberoamérica encontramos la presencia de una fuerza centrífuga (Reguillo, 2000), coincidente con la experiencia de desanclaje descrita por Giddens (1994), que empuja hacia la ruptura con las formas de vida socialmente legitimadas por la tradición. Este tipo de fuerza, ejercida mayoritariamente por jóvenes conectados *con los aparatos de las nuevas tecnologías* (Ramírez, 1996), es la que está propiciando la emergencia de las ya referidas sensibilidades, desligadas de las figuras, estilos y prácticas de añejas tradiciones por las que se define la cultura local.

La acción de esta fuerza explica buena parte de lo que ocurre en las culturas juveniles iberoamericanas, porque a nadie se nos escapa que la asunción de las nuevas formas de configuración e interacción social entre los jóvenes iberoamericanos ha dado lugar a la creación de nuevas "comunidades hermenéuticas"[1] (Barbero, 2002b), que trastocan los sentidos tradicionales, definidos desde los poderes instituidos, y que trascienden la tradicional ordenación del territorio o la cultura.

Ahora bien, frente a esta fuerza centrífuga, a este fenómeno de desanclaje tan propio de las sociedades actuales, se opone, también en Iberoamérica, la presencia de una fuerza de signo contrario, centrípeta, que manifiesta la necesidad de un "constante retorno al pasado que se extravió en alguna parte del camino" (Reguillo, 2000).

Esta forma de tensión cultural se revela en los movimientos de repliegue que Reguillo interpreta como respuesta ante un presente que puede ser vivido como caótico y sin opciones por quien no está enganchado a las dinámicas de desconfiguración de los espacios tradicionales de relación social y cultural.

Sería, por tanto, una fuerza de tipo conservacionista celosa del acervo cultural autóctono, que a veces roza la automarginación, pero que en ocasiones es una fuerza de resistencia y reafirmación en lo local frente a la homogeneización cultural que proviene del mundo globalizado. Con distintas variantes, es una actitud que encontramos por doquier en el ámbito de los movimientos ruralistas e indigenistas de Iberoamérica y también en algunos movimientos juveniles urbanos

[1] Estos ecosistemas comunicativos constituirían de esta forma lo que el mismo Martín Barbero denomina "comunidades hermenéuticas", es decir, espacios cuya "ligazón no proviene ni de un territorio fijo ni de un consenso racional y duradero, sino de la edad y del género, de los repertorios estéticos y los gustos sexuales, de los estilos de vida y las exclusiones sociales" (Martín Barbero, 2002).

que estarían con ello buscando, en el "origen" y en los "márgenes", elementos para articular su presente y proyectarse hacia el futuro (Reguillo, 2000).

## LA REINVENCIÓN DEL ESPACIO CULTURAL IBEROAMERICANO POR LOS JÓVENES

Es general la creencia de que las interacciones globalizadoras, universalistas y transnacionales que propician estas redes suponen la desaparición de un lugar común para la acción cultural. A estas interacciones se las hace responsables de la ruptura de las tradicionales fronteras culturales y de los procesos de globalización y homogeneización cultural universal. Sin embargo, no es del todo cierta la creencia ni del todo justa la responsabilización en el caso iberoamericano. La interacción entre el desanclaje, propiciado por la cultura contemporánea, y la necesidad de enraizamiento está, a nuestro entender, en el origen de los procesos de resignificación de lo latino y en la configuración de nuevos espacios culturales. Por eso decía anteriormente que el juego de tensiones entre lo local y lo global adquiere en este caso un carácter especial.

Es verdad que los jóvenes iberoamericanos actuales están participando ya en los nuevos espacios de comunicación que tienen carácter planetario y globalizado (*Metas Educativas 2021*, 2008). Pero eso no impide que dichos espacios puedan ser interpretados como propios ni que les inhabilite para articular relaciones formales e informales autónomas en las complejas redes de interacción social, cultural y de consumo que propician.

En este sentido, Reguillo nos recuerda el valor que tienen los pequeños espacios de la vida cotidiana entre los jóvenes iberoamericanos y cómo estos referentes locales intervienen en los procesos de resignificación cultural y de reubicación de las relaciones, dando lugar a verdaderas "reinvenciones del territorio" (Reguillo, 2000).

## DE LA INVISIBILIDAD AL PROTAGONISMO: LO LATINOAMERICANO COMO LUGAR DE PERTENENCIA Y DE ENUNCIACIÓN

Lo interesante del fenómeno es que, mediante esta dimensión centrípeta de las dinámicas marcadas por las culturas juveniles, se está devolviendo la visibilidad a quienes, tras décadas de debate sobre un proyecto modernizador de signo eurocéntrico, masculino, adulto y blanco (Barbero, 2002b), fueron "olvidados" en el proceso de modernización de los Estados iberoamericanos: indígenas, negros, mujeres, campesinos, etc.

Esta fuerza centrípeta no tiene, por tanto, el eje de sus operaciones en la mera reivindicación de las formas culturales autóctonas ni acontece solo en los ámbitos de las culturas rurales o indígenas. También las culturas juveniles urbanas muestran en algunos casos tendencia a buscar en la tradición los anclajes necesarios para asentar su lugar en el mundo actual y para caracterizarse en la maraña de las redes sociales. Reguillo (2000) refiere el caso de las identidades chicanas que, al denominar a Los Ángeles como "Nuevo Azulán"[2], recrean un nuevo acto fundacional que dé sentido al proceso de deslocalización al que les ha llevado la emigración.

Fenómenos como este ponen de manifiesto que la identificación entre cultura y lugar, si bien ha podido ser siempre puesta en cuestión, hoy es menos verdad que nunca. Efectivamente, hoy

[2] Azulán es, según algunas teorías, el nombre original de México.

podemos observar que, mediante dinámicas de resignificación practicadas masivamente por los jóvenes, estas nuevas redes son las que están generando las condiciones para la creación de nuevos territorios de acción cultural, entre ellos y principalmente el de una nueva comunidad hermenéutica que llamamos Iberoamérica y el de una identidad claramente singularizada como iberoamericana o latinoamericana.

Tanto en ambientes urbanos como rurales o indígenas, son muchos los jóvenes que, lejos de aceptar pasivamente las identidades predefinidas –"a la carta"– que la mera pertenencia a un territorio ya había previsto para ellos, se introducen en procesos de constante redefinición y de convivencia, en múltiples ambientes, algunos geográficamente muy lejanos a su hábitat cotidiano. De estas mezclas e intercambios están emergiendo nuevas formas de hibridación cultural y estética (Garcia Canclini, 1989), un nuevo sistema comunicacional que combina, de manera aparentemente imposible, recursos de distintas tendencias y recrea de forma incesante resignificaciones de lo ya instituido. Con todo ello, lo iberoamericano o lo latinoamericano, como mejor se conoce, se ha convertido en un "lugar" específico de pertenencia y de enunciación identitaria.

Otro buen ejemplo de este fenómeno lo tenemos en el hecho de que la influencia de los Estados Unidos hoy en las culturas juveniles iberoamericanas ha dejado de ser exclusivamente la influencia del norteamericano sajón, porque ha cobrado mucho vigor la del nuevo norteamericano latino, que entra a formar parte, con modos culturales de nuevo cuño, pero de base tradicional, en los procesos de hibridación de las culturas juveniles latinoamericanas.

## IDENTIDADES FLEXIBLES. EL ROCK AND ROLL Y EL POP COMO ELEMENTOS AJENOS QUE PARADÓJICAMENTE CONFORMAN IDENTIDAD

Al igual que hemos hecho anteriormente sobre los rasgos de las culturas juveniles, desde la perspectiva de la educación artística nos interesa especialmente observar ahora el papel que las artes están cumpliendo en la definición de este emergente espacio cultural e identitario de lo latinoamericano entre los jóvenes.

Martín Barbero (2005) ha señalado con mucho acierto que, frente a las culturas letradas –ligadas estructuralmente al territorio y a la lengua–, son ahora las culturas audiovisuales y musicales las que conforman las *comunas hermenéuticas* en las que habitualmente viven los jóvenes. Este fenómeno no sería muy diferente a lo que ocurre en otras partes del mundo, si no fuera porque las artes se han colocado en el centro de las nuevas maneras de sentir y expresar la identidad, incluida la nacional, de los jóvenes iberoamericanos.

Resulta llamativo, y creo que no está mereciendo la atención que precisaría, la idea de que es en estos ámbitos culturales contemporáneos, y no en otros factores más usuales de la construcción identitaria, como la historia o la tradición, donde se está fraguando la nueva identidad iberoamericana. Continúa afirmando Barbero que "el rock latino rompe con la mera escucha juvenil, para despertar creatividades preñadas de mestizajes e hibridaciones que mezclan lo cultural y lo político, las estéticas transnacionales con los ritmos y sones más locales" (Martín Barbero, 2002b).

Sustenta esta idea en los hallazgos que una investigación reciente de A. Rueda nos proporciona sobre el papel que la música está desempeñando en esta resignificación cultural: "En tanto afirmación de un lugar y un territorio, este rock es a la vez propuesta estética y política. Uno de los

'lugares' donde se construye la unidad simbólica de América Latina, como lo ha hecho la salsa de Rubén Blades, las canciones de Mercedes Sosa y de la Nueva Trova Cubana, lugares desde donde se miran y se construyen los bordes de lo latinoamericano" (A. Rueda, 1998, citada en Martín Barbero, 2002b).

En lo cultural, lo latino es hoy un mercado pujante y no es extraño, por ello, que la MTV, los 40 Principales y tantas y tantas fórmulas de radio dispongan de un canal o una versión específicamente latinoamericana que esta denominación ha convertido en una marca de fábrica que da su sello a una nueva forma creativa, a una nueva comunidad hermenéutica.

Pero no solo es la música el elemento articulador, sino en general lo estético. Junto a los movimientos musicales están emergiendo, ya en el presente siglo, nuevas resignificaciones de la tradición que, convenientemente articuladas con formas estéticas transnacionales, están dando lugar a un enriquecimiento y mayor singularización de lo latino. La revisión que las culturas juveniles están haciendo de los ya citados ritmos autóctonos, como la salsa o la cumbia, está enredándose, a través de esa estética urbana e internacional contemporánea, con la redefinición de viejos mitos ancestrales o con la reutilización de formas de la cultura visual prehispánica en el diseño y la arquitectura[3]. Todo ello está configurando un nuevo tejido cultural de lo iberoamericano y de sus culturas juveniles, de gran potencial y riqueza creativa.

En este enredarse es donde vemos que la tensión entre la búsqueda de raíces y los procesos de desanclaje, así como los procesos de hibridación que concitan en una misma realidad elementos de lo local y lo mediático o de lo rural, lo indígena y lo urbano, están generando nuevos espacios de identificación y pertenencia para las culturas juveniles. Esta "participación" de modos culturales rurales e indígenas en el juego de anclajes y desanclajes (lo particular y lo global), propios de la configuración de la identidad cultural de los jóvenes urbanos, constituye un puente entre lo urbano y lo rural-indígena; algo que nos obliga a no verlos como dos mundos completamente separados.

Y vemos, finalmente, que en todos estos procesos las artes están cumpliendo un papel fundante que no encuentra respuesta ni reconocimiento adecuados en el replanteamiento de las políticas educativas. Es precisamente por ello, por la importancia que las artes y los imaginarios estéticos están teniendo en estos procesos y por la posibilidad de que los jóvenes pierdan el control de los mismos en beneficio de un mercado que va a explotarlos, por lo que debemos obligarnos a repensar cómo podemos intervenir en ellos desde la educación artística, sea formal o informal. Porque no nos cabe duda de que estos nuevos espacios, debido a la singularidad y al potencial identitario y creativo que presentan, están siendo rápidamente fagocitados y explotados por el mercado.

No deja de ser relevante que mientras para los medios, para gran parte de la autoridades y para muchos ciudadanos, ser joven en Latinoamérica equivale a ser pandillero, drogadicto, violento, vago o ladrón, el "enemigo interno al que hay que reprimir por todos los medios" (Reguillo, 2000)[4], los ejecutivos de la MTV, en su afán por marcar tendencias estéticas y culturales que favo-

[3] Algo que ya ocurrió entre los años 1920 y 1950 en la literatura (Pratt, 2000).

[4] El joven rural casi no aparece en escena. Cuando aparece entre los personajes populares, lo hace con una identidad negativa: es el peón que le lleva las cosas al patrón, es el que habla mal, es la jovencita campesina que se llena de hijos en la ciudad, etc. (Weinstein, 1993).

rezcan su mercado, empoderan las culturas juveniles, eligen astutamente el lado del joven creador y lo explotan en proyectos como el “MTV Teen Age Clicks”[5].

Es cierto que, tras esa propuesta de promover el talento y la “creatividad natural” del joven a quien se dirigen o de reconocer sus potencialidades, su “entusiasmo por la vida” y su “optimismo ante un mundo en desarrollo que les enfrenta a grandes retos”, se esconde el gancho perfecto para lograr sus objetivos comerciales. Pero esto es algo que como educadores debería hacernos reflexionar sobre, por lo menos, dos cuestiones. Por un lado, sobre las consecuencias que tiene la asociación restrictiva, muchas veces bienintencionada, que establecemos entre las culturas juveniles latinoamericanas y las situaciones de marginalidad o de pandillerismo. Y, por otro lado, sobre nuestra insuficiente atención al “descrédito y deslegitimación que ante los jóvenes están sufriendo, por vía de las industrias culturales, las instancias y dispositivos tradicionales de representación y participación propios de las sociedades establecidas e instituidas” (Reguillo, 2000).

## PENSAR UNA ESCUELA PARA EL SIGLO XXI

Es cierto que la institución escolar tiene ante sí una gran tarea por realizar en Iberoamérica. Todavía son demasiados los problemas de escolarización que sufren muchos ciudadanos, que ven en la escuela una oportunidad de mejorar su futuro y, cuando se trata de las mujeres de entornos rurales o indígenas, estos problemas se multiplican[6] (Catino *et al.*, 2005).

Sin embargo, como se afirma en el Informe Nacional de Desarrollo Humano Panamá 2004, “es evidente el esfuerzo que hacen los jóvenes por educarse, a pesar de las enormes dificultades de sus condiciones de vida”, porque en los ámbitos rurales e indígenas, especialmente, la juventud ve en la escuela la oportunidad de abordar con éxito los procesos de aculturación a los que se debe enfrentar en un mundo cambiante.

Que en muchos lugares de Iberoamérica la falta de escolarización siga siendo un problema urgente no solo no debe ser impedimento, sino acicate para que pensemos en una escuela más próxima a las realidades que se nos van a presentar en el siglo xxi, que a las del siglo xix en el que se instituyeron sus prácticas.

Se trata de ir pensando con urgencia cómo encajar la movilidad, el descentramiento y la constante hibridación, propios de las culturas juveniles, con el inmovilismo, la rigidez de tiempos y la disciplinarización, propios de los sistemas escolares.

---

[5] Se trata de un proyecto expositivo itinerante que refleja el resultado correspondiente al contexto latinoamericano de un estudio de mercado que abarcó 24.000 jóvenes de todo el mundo. Su objetivo es compartir de una manera creativa y novedosa los hallazgos más significativos del área de Investigación de MTV Networks, que entrevistó a dichos jóvenes sobre temas como “Mi mundo”, “Bienestar”, “Estrés y éxito”, “Temores”, “Necesidades”, “Las marcas que los marcan”, “Música”, etc. Junto a la exposición con los resultados sobre estos temas se presentan proyectos que involucran a jóvenes artistas visuales y diseñadores latinoamericanos, como el proyecto “Logo MTV”, en donde artistas locales exhiben sus libres interpretaciones y mutaciones del logo. En el momento de finalizar este escrito, la muestra se había exhibido en México D. F., Miami y Buenos Aires, y estaba a punto de celebrarse en São Paulo.

[6] Las mujeres mayas, por ejemplo, inician su educación más tarde y desertan antes que los varones y las chicas que no son mayas. A la edad de 14 años menos del 40% de las jóvenes mayas continúa su educación; al cumplir 16, la asistencia escolar disminuye al 19% (Catino, J., Kelly Hallman, K. y Ruiz, M. J., 2005).

Por eso necesitamos pensar con urgencia en un proyecto educativo útil para ser desarrollado en contextos sociales y culturales como los descritos al inicio de este trabajo.

Para este tipo de sociedad no nos vale lo que Giroux, de acuerdo con Bauman, califica como "aparato pedagógico" regulado por una práctica de ordenamiento que considera que "la contingencia es un enemigo y el orden una tarea" (Giroux, 2002), porque será la contingencia de las interacciones culturales a las que den lugar las tensiones entre lo local y lo extranjero lo que irá marcando el territorio en el que se inscriban las identidades y las prácticas sociales o profesionales.

No se deben tomar las características de un grupo social de jóvenes por las de todos, sino observar hacia dónde va caminando el proceso de transformación social y cultural, aun a sabiendas de que algunos sectores (rurales e indígenas) están especialmente lejos de las nuevas realidades que las tendencias generales conforman. Sin embargo, se requiere diseñar modelos formativos que puedan atender a los requerimientos educativos, vocacionales y de participación en construcción ciudadana de la sociedad de la gran diversidad de culturas juveniles que pueden encontrarse en Iberoamérica, incluidas las de los excluidos y vulnerables, a quienes se ha visto más como receptores de iniciativas que como interlocutores y sujetos de un proyecto vital (Krauskopf, 1996). Si es preciso para ello, se deberá profundizar con urgencia en la investigación que penetre en la hermenéutica de los modos de vida y de los mundos de las culturas juveniles.

Como indica Martín Barbero, "uno de los más graves retos que el ecosistema comunicativo le hace a la educación reside en plantearle una disyuntiva insoslayable: o su apropiación por la mayoría o el reforzamiento de la división social y la exclusión cultural y política que él produce" (Martín Barbero, 2002b). El reto, por tanto, está ahí y optar por mirar a otro lado o replegarse en lo local no lo resuelve, a lo sumo lo aplaza y deja más inermes todavía a los jóvenes frente a la fuerza de persuasión de los medios.

### Articular los saberes escolares con los saberes del sistema comunicacional

Por eso, una escuela que quiera tener relevancia en una sociedad contemporánea deberá considerar el papel que la descentralización del saber juega en este tipo de sociedades. Como ya se ha comentado, también hay "escuela" fuera de la escuela y, en consecuencia, es preciso repensar en cada caso la relación de los saberes escolares con el resto de los saberes del ecosistema de comunicación.

La actual fractura disciplinar que presentan los saberes escolares casa mal con unos modos culturales muy interdisciplinares como los de las culturas juveniles, de modo que es preciso que los educadores demos con fórmulas de flexibilización y conexión entre ellos.

### Replantear la relación de los saberes escolares con los del ecosistema de comunicación

Disponemos ya de muchos informes que argumentan con justicia el valor de las artes y la formación artística para el desarrollo humano (Bamford, 2006). Pero haremos mal en conformarnos con la legitimidad que otorgan a nuestra tarea estos estudios, si no nos preguntamos sobre qué educación artística es la que hoy, en sociedades como las descritas, necesitamos para los jóvenes que las habitan. No vale cualquier contenido ni vale cualquier metodología. Estamos tratando con jóvenes que disponen ya, desde la más temprana infancia, de multitud de estímulos estéticos que configuran sus dotes apreciativas. Trabajamos con jóvenes que haciendo uso de las tecnolo-

gías elaboran sus propias creaciones. Poco contribuirá a la formación y al desarrollo humano de estos jóvenes cualquier actividad artística que no se enrede con sus propias experiencias vitales y estéticas. Del mismo modo que quedará en mera anécdota escolar, que en poco contribuirá al desarrollo de su creatividad, cualquier metodología de trabajo que no contribuya a reforzar o repensar sus propias estrategias de apreciación y de producción.

De momento, la institución escolar iberoamericana suele permanecer impermeable a este nuevo *sensorium* (Martín Barbero, 2005). Es decir, a todo ese cúmulo de formas narrativas y expresivas de la cultura visual y musical que emergen desde los márgenes de la cultura oficial, pero que configuran el centro de las prácticas de las culturas juveniles.

En contrapartida, lo que tenemos en la mayoría de los casos es que la institución escolar solo presta, cuando lo hace, atención a las artes cultas y que en el imaginario juvenil los productos propios de la alta cultura se identifican casi exclusivamente con el acotado entorno de los saberes escolares, con prácticas asociadas al deber o con el ajeno territorio del mundo adulto, lejos de los rincones más intensos de su experiencia estética, vital o personal (Aguirre, 2005).

Así, la escuela, a pesar de conformar una parte muy importante de la vida cotidiana de los jóvenes de nuestro entorno social, permanece al margen de uno de los pilares fundamentales de su formación. La conexión entre los materiales curriculares y los repertorios estéticos juveniles es completamente deficitaria o nula (Aguirre, 2005; Barbero, 2002b; OEI,2008b; Hopenhayn, 2004). Con ello, los productos de la alta cultura y las artes visuales pierden la posibilidad de ser una herramienta relevante para la experiencia vital de estos jóvenes (Aguirre, 2006). De tal modo que, lejos de ser catalizadores o impulsores de la experiencia estética, pasan a formar parte de ese conjunto de saberes escolares ajenos a su mundo y completamente inoperantes como configuradores de su identidad. Un hecho que resulta preocupante si consideramos la notable relevancia que los resortes visuales y musicales tienen en la conformación de los imaginarios identitarios juveniles.

## Dejar entrar nuevas formas de transmisión del saber

Siendo el medio juvenil, como ya se ha comentado, un medio altamente estetizado, sorprende la escasa presencia y repercusión que las artes cultas tienen en la vida de los jóvenes. Buena parte del divorcio entre los saberes de las culturas juveniles y los saberes escolares, especialmente en el campo de la educación artística, proviene del hecho de que los primeros se desarrollan y fluyen a través de circuitos altamente tecnificados y con frecuencia demonizados por las instituciones educativas (Marcellán y Aguirre, 2008).

Mientras la escuela sigue aferrada a los libros como vía principal de transmisión del saber, los jóvenes iberoamericanos, en su gran mayoría, pertenecen ya al género del *Homo videns*, son ya hijos de la televisión. Es en ella donde aprenden sobre las conductas y valores del mundo adulto y sobre los juegos de poder que se establecen en las relaciones sociales (Meyrowitz, 1992), haciendo que la escuela pierda su prestigio como refugio legitimado del saber.

Mientras autoridades y educadores seguimos inmersos en la cultura libresca o, a lo sumo, rescatando las formas más populares de la cultura local, el enorme potencial emergente que propicia la resignificación cultural que se produce en el entorno de las culturas juveniles no está pasando desapercibido a quienes manejan los hilos del mercado: "Como expertos en televisión y entretenimiento, tenemos mucho interés en entender las preocupaciones de los jóvenes, y justamente en

esta exhibición de arte logramos reflejar una parte de su mundo", dice Carlos García, director de investigación de mercado y nuevos negocios de MTV Networks Latinoamérica, refiriéndose al proyecto "MTV Teen Age Clicks", anteriormente mencionado.

Es preciso por ello abrir la escuela a multiplicidad de escrituras, de lenguajes y de formas de narrar que los medios actuales nos ofrecen y que son tan familiares a los jóvenes. Es preciso comprender que, incluso en sociedades donde la demanda de alfabetización textual es tan alta, aprender a leer debe significar aprender a distinguir, discriminar, valorar, escoger y conocer dónde y cómo se fortalecen los prejuicios o se renuevan las concepciones de la política, la cultura, la sexualidad (Martín Barbero, 2005; Buckingham, 2003). La alfabetización que demanda la sociedad actualmente ya no es solo la derivada del aprendizaje de la lectura y la escritura. Hoy es preciso acompañar esta de una alfabetización visual y tecnológica, de una multialfabetización para la que la educación artística aporta recursos imprescindibles. Y eso no puede hacerse si las instituciones educativas dan la espalda a las formas de representación que componen las culturas visuales de los jóvenes a quienes dirigen su acción formativa (Hernández, 2007).

Necesitamos, asimismo, una escuela capaz de hacer un uso creativo y crítico de los medios audiovisuales y de las tecnologías informáticas. Es en esta tarea donde una educación artística orientada por estos objetivos puede resultar eficaz y motivadora para los jóvenes (Marcellán y Aguirre, 2008; Marcellán, 2009).

Solo asumiendo la tecnicidad mediática como dimensión estratégica de la cultura puede hoy la escuela interesar a la juventud y solo si somos capaces de usar el inabarcable cúmulo de experiencia humana que las artes encierran (Aguirre, 2006) podremos interactuar con los campos de experiencia de los jóvenes.

## Tener en el horizonte educativo una nueva idea de ciudadanía

Las nuevas formas de comunidad que configuran culturas juveniles nos colocan además frente a la necesidad de renombrar los procesos de incorporación, de reconocimiento social y de superación de la desigualdad, por los que tradicionalmente se obtiene la ciudadanía. Ya no podemos seguir pensando en una idea de ciudadanía ligada a un territorio concreto, por mucho que dentro de él se reconozca la diversidad.

La nueva ciudadanía, que corresponde a esta nueva forma de articulación social y cultural en la que viven los jóvenes, debe ser básicamente "una mediación fundamental que sintetiza o integra las distintas identidades sociales que el individuo moderno puede actualizar (mujer, indígena, negro, profesional, consumidor, espectador, joven, público, homosexual, etc.) para participar con plenos derechos en una sociedad" (Reguillo, 2000). Por ello, en la propuesta de proyecto de la Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes de 2008 se incluye, en su artículo 24, el "derecho a la cultura y al arte".

Aun pasando por alto que en dicho artículo se ofrece una visión del derecho a la cultura y las artes muy vinculada al territorio regional propio y a la consolidación de una integración cultural iberoamericana, lo que queda claro con la declaración es que ya no es suficiente con una noción de ciudadanía construida sobre los tres pilares tradicionales definidos por Marshall (1965)[7].

[7] Estos serían: el del estatus de legalidad, que garantiza derechos y libertades, el de la condición política,

La propuesta y las trayectorias de la juventud actual ponen sobre el tapete la necesidad de considerar también lo que Rosaldo (1994) denomina "ciudadanía cultural", que daría cuenta de los nuevos lugares de participación, de enunciación y de comunicación que las culturas juveniles vienen creando. Pero para que esta nueva idea de ciudadanía se abra paso es preciso que desde las instituciones sociales y desde las políticas educativas se reconozca el papel que las artes y la cultura tienen hoy en la formación de estos nuevos sujetos, de estos nuevos ciudadanos (Berman y Jiménez, 2006). Y esto es algo que no se hace todavía. Prueba de ello es que un informe reciente de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) señala que "en comparación con generaciones mayores, los y las jóvenes cuentan hoy con mayor educación, están más familiarizados con las nuevas tecnologías de información y comunicación, han interiorizado con mayor vigor los valores de la autonomía y los derechos humanos, se adaptan más fácilmente a cambios en la organización del trabajo y del ocio y son protagonistas del cambio cultural en tiempos de globalización". Sin embargo, el mismo informe destaca que "su mayor manejo de información no se refleja en mayor acceso a instancias de decisión" (*Situación y desafíos de la juventud en Iberoamérica*, 2008).

Quienes nos dedicamos a las políticas de juventud, a la educación general o a la educación artística y cultural tenemos, por tanto, mucho trabajo para ofrecer alternativas educativas que coloquen a los jóvenes en la realidad que les va a tocar vivir y para obtener el éxito deseado en la configuración de una sociedad formada por ciudadanos libres y autónomos. Pero, como dice Barbero, "Si las políticas sobre juventud no se hacen cargo de los cambios culturales que pasan hoy decisivamente por los procesos de comunicación e información están desconociendo lo que viven y cómo viven los jóvenes, y entonces no habrá posibilidad de formar ciudadanos, y sin ciudadanos no tendremos ni sociedad competitiva en la producción ni sociedad democrática en lo político" (Barbero, 2002b, p. 15).

que garantiza el derecho al sufragio, y el de la condición social asociada al beneficio de la atención del Estado.

# Arte, revolución tecnológica y educación

*Lucina Jiménez*

> "El problema de la comprensión se ha vuelto crucial para los humanos. Y por esta razón debe ser una de las finalidades de la educación para el futuro. Recordemos que ninguna técnica de comunicación, del teléfono a Internet, aporta por sí misma la comprensión. La comprensión no puede digitarse. Educar para comprender las matemáticas o cualquier disciplina es una cosa, educar para la comprensión humana es otra; ahí se encuentra justamente la misión espiritual de la educación: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad."
>
> *Edgar Morín*

## ARTE, TECNOLOGÍA Y MODOS DE PENSAMIENTO Y LECTURA

Uno de los grandes errores de la modernidad fue separar el arte de la ciencia y de la tecnología en la educación, a pesar de que entre ellos ha existido siempre y existe una relación intrínseca.

Sin el desarrollo tecnológico no existiría la fotografía, la gráfica, el cine, el videoarte, las películas en 3D, ni tampoco los Imax, menos aún el arte electrónico, el videoarte o el Netart. Tampoco se hubiera revolucionado la escenotecnia hasta llegar a los sistemas de iluminación robótica de los teatros o de los grandes espectáculos. Hoy no se estaría experimentando, en el diseño contemporáneo, con las estructuras orgánicas del DNA.

La tecnología y el arte se transforman mutuamente. Los actuales dispositivos portátiles y para el hogar que transmiten o reproducen audio, imagen y video no se habrían diversificado tanto sin el impulso y el poder de la música, la popularización de la fotografía y el interés por el cine entre millones de personas y, especialmente, entre los jóvenes.

Otra dimensión del vínculo entre arte y tecnología en la escuela es el relativo a la creación de dispositivos y recursos didácticos que apoyen al maestro en su tarea de enseñanza de las artes en el aula o en espacios de educación no formal. A este respecto hay mucho que analizar, proyectar y experimentar. Desde la enseñanza de la lectura musical a través de la animación o el video, ya en marcha en algunos países como Brasil o España, hasta la extensión de los todavía pocos programas de educación a distancia especializados en educación artística, como el Canal 23, el Canal de las Artes y la Red de las Artes, creada en el Centro Nacional de las Artes en México, o bien como las iniciativas canadienses, españolas o argentinas que funcionan a través de Internet.

Estas son algunas de las múltiples dimensiones del vínculo arte y tecnología, las cuales no se remiten solo a un tema de soporte o de formato, ni tampoco de dispositivos aplicados a la creación, producción o difusión artísticas, si bien estos pueden marcar la diferencia entre diversas

experiencias educativas y estéticas asociadas a la vida diaria y al mundo del espectáculo y el entretenimiento.

La tecnología, por otro lado, constituye uno de los elementos estratégicos que pueden contribuir a fortalecer la enseñanza y la exploración de las artes en la escuela. En este mismo libro, Andrea Giráldez y Javier Abad escriben un excelente ensayo al respecto.

Me interesa enfocar los cambios que la revolución tecnológica ha traído consigo en los modos y las estrategias de conocer, leer, pensar, crear y convivir entre millones de niños, adolescentes y jóvenes de Iberoamérica, aunque no son privativos de este espacio sociocultural en construcción, donde además el acceso desigual a la tecnología contribuye a la exclusión y a la conformación de nuevos analfabetismos.

Esos cambios profundos y en constante transformación constituyen los escenarios y los modos de actuación desde los cuales se relacionan las actuales generaciones de estudiantes, no solo con la escuela, en su dimensión de instancia formativa, sino con los conocimientos, las experiencias, las estéticas y las narrativas que proponen sus maestros, los medios de comunicación, los espacios de entretenimiento y otras comunidades de aprendizaje. Estas estrategias de percepción, de conocimiento y de lectura son radicalmente diferentes a las que la escuela estableció como básicas en la modernidad.

Estas diferentes formas de pensar, de leer y de conocer, de relacionarse y de encontrarse, ponen en tensión muchos de los elementos que hasta ahora han caracterizado a la escuela moderna y constituyen claves importantes para enfrentar la necesidad de refundación de la escuela, ya que ponen de relieve el debate epistemológico y pedagógico de qué enseñar, para qué enseñarlo, cómo enseñar y a quién; un debate que abarca también a la educación artística, pero que la trasciende, para abarcar el proceso educativo en su conjunto. Es importante anotar que, cuando hablo de narrativas, no me refiero a historias o a estructuración de textos, sino a las estrategias, perspectivas y formas de abordar los contenidos, orientaciones, medios y recursos en la educación.

"La escuela es lo que hacen de ella las narrativas de quienes la componen y la viven: alumnos, profesores, directivos, padres de familia. Estas narrativas –si deseamos que la escuela sea 'eficaz' en su tarea de educar– han de armar una trama coherente y ordenada a una finalidad que todos buscan, consensuada" (Gutiérrez Nagel, 2005, p. 13).

## REVOLUCIÓN TECNOLÓGICA, PERCEPCIÓN Y CULTURAS

Un primer punto de partida es que la forma como nos acercamos al mundo e intentamos conocerlo depende en buena medida de los bucles de mirada, de percepción, análisis, síntesis y relación que somos capaces de construir a partir de nuestro pensamiento, de nuestro saber, en estrecho e indisoluble vínculo con nuestro sentir y con las maneras en que ratificamos nuestras formas de estar en contacto con los demás. Es así como construimos ciertos patrones de pensamiento y de conducta que luego ponemos en juego para acercarnos a cualquier fenómeno o proceso social, artístico, natural, humano o científico-técnico.

La percepción no es solo un asunto relacionado con la biología, la psicología o la historia personal de cada quien, sino que también es una construcción cultural. El ojo descubre la belleza donde la puede encontrar y eso es un hecho cultural, lo cual quiere decir social e históricamente construido y que está en constante cambio.

Cuando nació el cine, fruto del desarrollo de la óptica, la química y el sonido, el ojo humano no estaba acostumbrado a la yuxtaposición de imágenes, al movimiento de las mismas, a mirar dos acciones en paralelo, ni a observar diferentes planos de un mismo objeto. El cine creó una nueva sintaxis, una nueva forma de narrar y de acercarse a una historia. Su afirmación en la vida urbana dio comienzo a una de las revoluciones tecnológicas y culturales más profundas que jamás haya vivido el ser humano en tan poco tiempo, dando preeminencia a la imagen y luego a la convergencia de tecnologías que se incorporaron a la vida cotidiana de millones de seres humanos en el planeta.

Hasta entonces, el editor de la vida social había sido el teatro. Ahí se debatían los temas de dimensión social, ética, lúdica, etc. La polis actuaba en los escenarios con tanto o mayor peso que en los diarios. El conflicto social se representaba en el sitio mismo desde donde el espectador observaba y se hacía partícipe de la escena, ya sea en los lugares privilegiados de las lunetas o los palcos, o bien en las alturas y lejanías de las galerías. La escisión del público se dio cuando los de arriba decidieron impugnar el punto de vista de los elegidos, convertidos en tiro al blanco.

A mediados del siglo XX, el teatro dejó su lugar de comentarista de la vida social y política a los medios electrónicos y, especialmente, a la televisión. No obstante, la radio se mantuvo y se mantiene todavía como un referente que hace extensiva la tradición oral, la expresión verbal, el sonido y el silencio, reclamando una gran participación de la imaginación del escucha para dar vida a las emisiones. No ha faltado la desilusión de alguna radioescucha al conocer a su conductor favorito y verificar que su persona no tiene nada que ver con la imagen que ella se formó al escuchar su voz. Esto no quiere decir que el teatro haya muerto, como suelen señalar algunas corrientes que responsabilizan solo al desarrollo científico-técnico del desplazamiento de los escenarios como sitio de encuentro de la ciudadanía (Jiménez, 2000).

Al nacer el cine y las imágenes en movimiento, el hombre de cualquier edad pudo acercarse a lo más recóndito del planeta, a observar la realidad desde las alturas o desde el fondo del mar sin tener que estar ahí, a mirar una historia contada al revés, o trozos, sin secuencias lineales. La fascinación por la imagen sienta las bases de una acelerada revolución en donde esta se convierte en uno de los protagonistas fundamentales en la conformación de nuevas formas de imaginar, de conocer y de pensar el mundo.

El cine recrea el mundo como un nuevo texto, cuya escritura no depende de una pluma o un lápiz, ni de una obra escrita bajo los principios de la revolución de Gutenberg, de la escritura impresa, sino de una nueva sintaxis que convoca a la imagen en movimiento y luego al sonido, para más tarde incorporar la animación y la realidad virtual.

A mediados del siglo XX la televisión estableció otros paradigmas para leer, narrar y sentir el mundo y arraigó a la familia, entonces todavía unida, al hogar. Si la radio permite el desplazamiento de la mirada y aun la atención múltiple en diversas actividades, mientras se escucha (Jiménez, 1993), la televisión nace demandante de la atención de la mirada y del cuerpo, aunque poco a poco los televidentes se las ingenian para asociar la práctica de ver la televisión con muchas otras actividades, incluidas algunas que parecieran ser incompatibles, como, por ejemplo, las tareas escolares.

La reina de la tarde y de la noche despliega su brillo con intensidad en los hogares de todas las clases sociales, de tal suerte que los niños, a la vez que pierden la calle como espacio de juego en muchas ciudades iberoamericanas, transitan hacia la conformación de verdaderas comunidades

cautivas de la televisión, hasta el grado de que llegan a permanecer más tiempo frente a ella que el que invierten en la escuela. Diversos estudios muestran que los niños invierten a veces hasta cinco horas en ver la televisión, contribuyendo esta práctica cultural a la reducción de sus experiencias vividas y al sedentarismo.

Mientras la televisión ya ha sentado sus reales en los hogares y en otros sitios, la educación pública y privada aspira a la legitimidad de la modernización, a fomentar la cultura de la productividad y de la industrialización en ascenso.

En ese contexto, en muchos países iberoamericanos la escuela va dejando atrás su carácter integral, si es que alguna vez lo tuvo, y lucha por enfocar la cobertura y la generalización de sistemas educativos con un centro que es la alfabetización oral y escrita, por demás necesarias, pero que descansan en una sola forma de lenguaje y de inteligencia fincada en un pensamiento cartesiano y racionalista que separa mente y cuerpo y que da preeminencia a la formación de competencias para el trabajo y la vida laboral.

El espejismo de la vida productiva no tardará en dejar al desnudo el autoengaño, una vez que a finales de los ochenta la palabra crisis se tatúa en el seno de los Estados y en el fracaso de planes de desarrollo fincados solo en el crecimiento económico y no, en un sentido amplio, en el desarrollo humano, el bienestar social y la cultura.

Con el surgimiento de la computadora, la red Internet, la lectura y la escritura cambiaron las bases en que descansaba una cultura lineal, secuencial, temporal, monotemática y territorial, buscadora de certidumbre, para dar paso a otra que juega, desde la interactividad, con diferentes planos de profundidad que no tienen principio, fin o temporalidad, que no tienen *locus*.

La distancia se vuelve imperceptible, no solo porque las olas de la migración cambian las geografías y los mapas culturales de prácticamente todas las regiones del mundo durante la tercera parte del siglo xx, sino porque el flujo de la información se vuelve apabullante conforme los medios de comunicación se expanden y consolidan, y porque, con Internet y la comunicación electrónica, la interacción en tiempo real se vuelve posible desde cualquier punto del planeta.

La popularización de la tecnología del video, la revolución del celular y de los reproductores de DVD portátiles, los dispositivos portátiles de audio, hasta llegar a los Ipods y a los celulares que ahora transmiten música e imagen, confirman que la tecnología se ha incorporado en muchos de los rincones de la vida cotidiana y especialmente entre los niños que ya nacieron y crecieron en ambientes tecnologizados, a pesar de que incluso no tengan acceso a los aparatos.

Los dos vectores en los que descansa cualquier cultura, tiempo y espacio, se ven radicalmente transformados. El mundo se llena de información que circula en la calle, en los medios, en los teléfonos y en las computadoras, con microchips cada vez más pequeños y con mayores capacidades de almacenar y transportar datos, imagen y sonido. El concepto de interfaz supone la construcción de flujos de contenidos, enfoques, dimensiones, formas, niveles y formas de interacción hipertextual.

Todo este desarrollo tecnológico se liga permanentemente al desarrollo artístico. La nanotecnología aporta ahora a los diseñadores y artistas contemporáneos nuevas herramientas para imaginar dispositivos que pueden dejar de ser "transportables", para integrarse como futuras "pieles" de otros objetos de uso cotidiano, como la tapa de un cuaderno, de tal suerte que no se necesita "portarlos".

La tecnología también tiene una fuerte relación con el cuerpo y su exploración a través de las artes visuales o el movimiento. Adriana Calatayud en México (http://www.arteven.org/profile/adrianacalatayud), Marcelí Antúnez en Barcelona (http://marceliantunez.com) o Michael Burton en Inglaterra son ejemplos de ello, aun cuando sus propuestas y enfoques son completamente distintos.

En el primer caso, se trata de imágenes que diseccionan el cuerpo y exploran diversas transmutaciones; en el segundo, de actos *performance* en los cuales el cuerpo del propio artista es intervenido con dispositivos electrónicos, mientras que, en el último caso, el artista juega con la nanotecnología para imaginar la reproducción de células o de órganos en el cuerpo humano y propone, sin usar una sola palabra, todo un debate de carácter ético respecto de las aplicaciones de estos campos de investigación contemporáneos y de paso plantea diversos retos a los conceptos tradicionales de belleza física (Hall, 2008). El llamado bio-arte es hoy una respuesta estética y ética frente a la biotecnología y sus aplicaciones.

El arte tiene la posibilidad de adelantarse a la ciencia y al desarrollo tecnológico, incluso a la medicina y a la historia. Media siempre una intensa y constante labor de investigación, experimentación e innovación, que no es exclusiva de la ciencia, a pesar de que así se ha asumido. La investigación artística es diferente de la investigación científico-técnica, pero ambas tienen la posibilidad de ayudar a crear conocimientos, a interpretar y a transformar el mundo.

En la reunión "Cómputos coreográficos: captura de imagen y análisis de la danza", celebrada por el IRCAM en París, en junio de 2006, se congregaron investigadores, artistas, diseñadores y otras figuras, para analizar estos vínculos y sintetizar más de diez años de investigación en torno a los usos y paralelismos presentes o ausentes de las actuaciones del cerebro de un bailarín-coreógrafo y las tecnologías electrónicas y digitales, así como la interacción entre la disciplina de la danza y otras muchas conexiones con la ciencia y la tecnología.

Fruto de la fuerte relación entre la tecnología y la creación artística han surgido nuevos perfiles en los creadores, que son una mezcla entre diseñador, programador, teórico de la complejidad y creador (Johnson, 2003, p. 159), que se ha orientado hacia la creación de videojuegos, de interactivos que desafían los sentidos y las habilidades de respuesta de los niños, adolescentes o jóvenes, entre quienes desarrollan nuevas estrategias de pensamiento, habilidades y destrezas. El vínculo arte-tecnología transforma la naturaleza misma de la obra artística, así como las estrategias de creación del artista, no solo su perfil. En muchos casos, hay un desplazamiento también del espectador, dado que la obra requiere muchas veces de la interacción con el espectador para completarse, implicándose en una relación de simultaneidad indisoluble.

Delannoy propone el campo de las neuro-artes como parte de la investigación, ligado a las neuro-ciencias, que replantea la experiencia del creador y del espectador en el ámbito artístico, en relación con el desarrollo del conocimiento y del sistema nervioso central, a fin de proponer el acercamiento a las artes como estrategia para crear nuevos dispositivos de aprendizaje e incluso terapias de atención médica ante ciertos problemas de atención o de rendimiento escolar (http://www.neuroartes.org).

Sirvan estos escasos ejemplos para dar cuenta de los estrechos vínculos entre arte, ciencia y tecnología en el mundo del arte contemporáneo, para darnos cuenta de que el espíritu científico, de innovación y de desarrollo de nuestras estrategias para imaginar, innovar, transformar o desarro-

llar otras realidades está en íntima relación con el desarrollo de este vínculo y de que esta es una de las principales tareas de la educación artística en el sistema educativo iberoamericano.

El Consorcio Internacional Arte y Escuela de México (http://www.conarte.com.mx), organismo de la sociedad civil que trabaja coordinadamente con la Secretaría de Educación Pública, desarrolló una investigación reciente para evaluar el impacto del programa *Aprender con Danza* (programa interdisciplinario de música y danza en escuelas primarias y secundarias públicas en el que participan cerca de 4.000 estudiantes).

En la investigación tomaron parte antropólogos, psicólogos, comunicólogos, pedagogos, músicos, bailarines y una consultoría especializada en evaluación educativa, que realizó el análisis estadístico de las bases de datos. Se analizaron los cambios que se presentaron en el desarrollo cognitivo, afectivo, comunicativo, auditivo y cinestésico de un grupo que participaría en el programa y el desarrollo de los niños de otra escuela primaria, tomada como control y que no participaría en el programa.

Al principio y al final del ciclo escolar se aplicaron a niños y niñas de 4.º a 6.º grado de primaria exámenes estandarizados reconocidos internacionalmente para evaluar la parte cognitiva, las habilidades sociales y de autoconcepto, además de otros instrumentos que se diseñaron para evaluar memoria auditiva, inteligencia espacial y memoria corporal, que fueron aplicados por bailarines y músicos profesionales que enseñan en el programa y para lo cual fueron formados en metodología y didáctica de la danza.

Los primeros resultados aportan datos duros en el sentido de que el primer grupo, habiendo partido de una condición de desventaja en prácticamente todos los campos respecto al grupo de control, mejoró sustancialmente sus índices de desarrollo favorable de su autoconcepto corporal, académico y social, en no pocas ocasiones superando al grupo de control, el cual tuvo avances menores, habiéndose mantenido estático o incluso con ciertos retrocesos, especialmente en las habilidades auditivas y cinestésicas. Esta investigación aporta datos que demuestran que el arte, en este caso la danza y la música, también hacen avanzar las capacidades de relación y análisis de secuencias, las habilidades aritméticas y lingüísticas de los niños y niñas en edad escolar (ConArte, 2009).

## ESCUELA Y CULTURAS EN CONFLICTO

La escuela es escenario de múltiples conflictos culturales. En menos de medio siglo hemos pasado de la carta escrita que necesitaba timbre, sobre, cartero, asno o un avión para hacerla llegar a su receptor, al correo electrónico y después al Messenger. Muchos adolescentes de clases medias ya no envían correos electrónicos porque lo consideran antediluviano. Hay que esperar a que te contesten, dicen. En cambio, son frecuentes usuarios de los manejadores de mensajes instantáneos que obligan a quien está conectado a responder en el momento y mantenerse en la pantalla y participar, usualmente, dentro de un grupo que puede estar integrado por jóvenes que viven en diferentes ciudades y que incluso no se conocen en persona.

El Hi5, el Youtube, Myspace, o bien el Facebook y otras interfaces destinadas a la creación de redes sociales, permiten la comunicación a través de la combinación de imagen, sonido, escritura y lectura, diálogo e intercambio, con lo cual han cambiado las formas tradicionales de relación entre personas y ratifican que ahora estar conectados es una posibilidad de estar juntos, de encontrarse y de opinar sobre la cotidianidad o sobre la creación de otros.

Quienes auguraban una completa frialdad en las relaciones mediadas a través de la tecnología podrán experimentar una extraña sensación cuando, al entrar en cualquiera de estas comunidades virtuales, se está muy enterado y en contacto con la vida y el quehacer de los demás, a quienes no se podría visitar ni siquiera uno por uno. Ello, por supuesto, no podrá nunca sustituir un vínculo personal, pero sin duda alguna crea otro tipo de comunicación y de cercanía.

Cuando una parte importante de la población no tiene acceso a las tecnologías digitales, estamos ante una nueva forma de analfabetismo y de exclusión, similar a la que se produce en los analfabetismos estéticos, que se derivan de la no participación en el conocimiento y la apropiación de otros lenguajes artísticos. Ambas formas de analfabetismo son las que más inciden en la imposibilidad de formarse dentro de las estrategias de pensamiento y creación del arte contemporáneo que, como ya hemos visto, aluden a la investigación científico-técnico contemporánea.

La confrontación cultural está en marcha en la escuela. Los niños y jóvenes ya no leen como antes, de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo, de principio a fin, de corrido y línea por línea. Tampoco usan la escritura como herramienta cotidiana. No le encuentran sentido a la historia contada como una secuencia interminable de sucesos inconexos y pueden encontrar como una gran amenaza las lecturas largas y sin imágenes. Más aún, consideran superaburrido a aquel maestro o maestra que quiere dictarles, que habla demasiado o bien que les pide memorizar cosas que no comprenden o que no tienen ninguna conexión con sus experiencias.

Sus fuentes formativas más poderosas son la televisión, las telenovelas, la música, los espectáculos, los videojuegos, el celular y otras experiencias profundamente ligadas al espacio comunicativo y a una cultura visual invadida por la publicidad y el comercio, por una imagen urbana saturada a su vez de mensajes y de mercancías las más de las veces inaccesibles.

Estamos ante millones de niños que, a pesar de no tener todos los dispositivos tecnológicos a su alcance, han sido protagonistas de esta transformación radical y que ahora se distinguen por la adscripción a identidades que transmutan de lo comunicacional a lo musical y corporal de manera migratoria.

Conviene ahora subrayar que el mero acceso a las tecnologías digitales no promueve ni garantiza la calidad y el uso de los contenidos, ni tampoco el desarrollo de estrategias de complejidad de pensamiento. Más aún, no garantiza las capacidades de selección, jerarquización, asimilación, análisis y juicio crítico frente a esos contenidos porque, en la mayoría de los casos, se relacionan con las tecnologías digitales de manera pragmática, utilitaria. Como dice Morín en el epígrafe que da inicio a este ensayo, la digitación no garantiza la comprensión. Para fortalecer la capacidad de comprender, se requiere de toda una reorientación del sentido de la enseñanza en la escuela y, especialmente, de la incorporación de las artes en un sentido pertinente. Al referirnos a la escuela, no excluimos la importancia y la responsabilidad que en este proceso tienen también los ambientes de educación artística no formales, los cuales cuentan incluso con más posibilidades de actualización y transformación porque no cargan con el peso de las estructuras y normativas de los sistemas educativos.

## DE LA TRANSMISIÓN A LA INTERACTIVIDAD

La escuela contemporánea se encuentra frente a la necesidad de refundarse a partir de un profundo replanteamiento filosófico, epistemológico y pedagógico. Su propio sentido de “transmisora”

de la cultura y del conocimiento se ve interpelado por la pérdida de sentido de la relación vertical entre emisor y receptor que proponían las antiguas teorías de la recepción y de la comunicación, porque tampoco puede ya ser esa la función que medie en el vínculo entre maestro y estudiantes en el aula.

La escuela no puede seguir siendo solo "transmisora" del conocimiento, porque ello supondría la existencia de un solo centro emisor, lo cual está en duda debido precisamente a la ampliación de las comunidades de aprendizaje donde los niños adquieren información que ya no puede ser mediada tampoco por los padres o por los adultos, ni aun en las comunidades indígenas, a la vez que esas nuevas comunidades de aprendizaje dan vida a posturas éticas y estéticas que orientan sus gustos y, generalmente, los vinculan a un mercado de imágenes, símbolos y significados frente a los cuales se requiere de educación y de cultura visual.

En el mismo sentido, los niños, portadores de una gran cultura musical y corporal, orientada las más de las veces desde el mercado de las grandes industrias culturales, carecen de espacios para explorar las sintaxis y la gramática que les permitan construir nuevas escrituras en el espacio y además relacionarse e interactuar con la diversidad cultural y estética que caracteriza el mundo contemporáneo.

Los postulados constructivistas suponen una relación mucho más dinámica y suponen la creación colectiva del saber, en donde el maestro es más un mediador o un facilitador que un "emisor".

Por otro lado, mientras la tecnología ha creado formas de lectura no lineales, ha puesto en práctica el uso de estrategias hipertextuales de navegación y una noción radicalmente diferente, más rápida, más corta, del tiempo y la distancia, mientras ha desgastado los planteamientos dualistas, lineales y estáticos, las formas de acercamiento a los conocimientos y a la vida cotidiana que aporta la escuela tendrían que buscar la creación de otro tipo de interfaces que permitan conectar las culturas híbridas (García Canclini, 1989) de los niños, los adolescentes y los jóvenes.

Por supuesto que en estos fenómenos hay una gran dosis de desigualdad y de inestabilidad en las identidades que se forman en vínculo con la producción cultural tradicional, o bien en la mezcla de lo global con elementos propios, cercanos o francamente deslocalizados mediante la tecnología. Baste ahora escuchar el antiguo canto de La Guadalupana, que era privativo de las danzas rituales de los grupos concheros de la ciudad de México y que ahora se baila en las fiestas de los adolescentes a ritmo de rock, junto con los *remix* de las antiguas canciones de los setenta, rapeadas o en *tecno* o metálica, junto con el *reggaetón* y otras músicas de consumo masivo.

La escuela de nuestros días requiere de nuevas estrategias de navegación hipertextual que permitan a los estudiantes y a sus maestros ir y venir entre conocimientos, saberes, afectos y sentimientos que generan flujos de conectividad e hipertextualidad entre diferentes tramas de significados, susceptibles de ser analizados con diferentes niveles de profundidad y desde diferentes ángulos. Igualmente, entre distintas maneras de conectar el conocimiento con la experiencia y con el sentir, en la dirección de crear ambientes y estrategias de aprendizaje estético, afectivo y significativo.

Hablar de interactividad, de interfaces y de hipertextualidad no necesariamente alude a la tecnificación del aula, en el sentido de que ahora la escuela deba trabajar necesariamente solo a través de la computadora. De hecho, se pueden crear formas diferentes de interactividad en el aula sin mediar una computadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Jiménez, 2008a).

Cuando la educación artística es asumida en un sentido pertinente, no como entretenimiento, ni como complemento de la formación de las otras materias que sí son consideradas necesarias, obligatorias y "serias", puede contribuir en un sentido similar al de la ciencia y la tecnología a desarrollar en niños, adolescentes y jóvenes capacidades para construir nuevas maneras de pensar, de analizar, relacionar y conectar para crear realidades posibles.

El arte como creador de conocimiento, concebido como elemento estratégico y lúdico para estimular la creatividad, la innovación y la capacidad de sorpresa entre los estudiantes de una escuela, puede contribuir a la generación de nuevos dispositivos y actitudes de aprendizaje, además de ayudar, como ha sido demostrado por las neurociencias, la psicología y otras disciplinas científicas y de las ciencias humanas, a recuperar el deseo de aprender, a poner en alerta los sentidos y a aprovechar las nuevas estrategias y formas de percepción de las actuales generaciones a favor del desarrollo de un pensamiento artístico que se relaciona estrechamente con el pensamiento abstracto y lógico-matemático, pero también con habilidades de expresión, de relación social y de construcción de nuevas realidades individuales y sociales. El arte en la escuela es un conocimiento tan válido como la ciencia y es, a la vez, experiencia transformadora del entorno personal y social, de la comunidad educativa y de los padres y madres de familia.

Estamos, en este caso, abogando por una educación artística en la educación básica que pueda tener una visión integradora de saberes y transversal para poder conectar, sin subordinar y sin desnaturalizar el arte, con otros conocimientos científico-técnicos. Una red neuronal puede ser la base para el diseño de una obra artística elaborada por el niño. Es posible encontrar una estética y la perfección en una ecuación matemática cuando la comprensión lúdica acompaña el aprendizaje. Las estrategias de la hipertextualidad también pueden ser abordadas a través del arte para explorar las identidades flexibles, cambiantes y transitorias que dan vida a las tramas culturales de miles de niños y jóvenes en las escuelas y también en los espacios no formales.

Vivimos en una era donde los sentidos se ven ampliamente interpelados por un mundo lleno de ambientes que reclaman de nuestros niños y jóvenes inteligencia en el uso del espacio, capacidad de actuar en ambientes cambiantes y de diversidad cultural, de relacionarse y crear su propia cultura visual, de actuar cómodamente en contextos de incertidumbre y de fragilidad, en un mundo frágil donde las certezas ya no funcionan como defensa ante la incomprensión de la complejidad. Se trata de influir en la consolidación y el desarrollo de una educación artística que contribuya a enriquecer la cultura visual, la estética y la ética de millones de niños que tienen en la escuela su único patrimonio.

# Aproximaciones o enfoques de la educación artística

*Andrea Giráldez*

A caballo entre dos siglos, especialistas y responsables políticos de diversos países parecen haber comenzado a reconocer la necesidad de realizar enmiendas de gran calado en nuestros sistemas educativos. Se pretende así dar respuesta a los desafíos planteados por fenómenos como la globalización económica, la revolución tecnológica, la mundialización cultural o la conformación cada vez más diversa de las sociedades modernas. En este contexto, la educación artística, que tradicionalmente ha ocupado un sitio marginal en los sistemas educativos de los cinco continentes, ha estado presente en numerosos debates en los que se ha puesto de manifiesto la necesidad de incorporar definitivamente, o en su caso fortalecer, esta área en todas las escuelas. Si bien esta necesidad está claramente expresada en diversos documentos (véanse, entre otros, *Qualifications and curriculum authority*, 2000, Conferencia Regional de América Latina y el Caribe Latino, 2005, UNESCO, 2006), aún estamos lejos de llegar a un consenso que nos permita definir cuáles son los objetivos y contenidos de la educación artística. De hecho, no podemos olvidar que a lo largo del siglo XX, y entrados ya en este nuevo milenio, la educación artística ha venido siendo objeto de muy diversos enfoques y tendencias. En este apartado intentamos dar cuenta de algunos de dichos enfoques. Nuestro objetivo no es hacer un recorrido histórico, sino referirnos a algunas de las propuestas que han sido más significativas y que de un modo u otro han contribuido a forjar algunas de las aproximaciones actuales a la educación artística.

## EDUCACIÓN POR EL ARTE Y EDUCACIÓN PARA EL ARTE

A lo largo del siglo XX, la educación artística ha estado influida por dos grandes enfoques: uno en el que se propugna una "educación por el arte" y otro que sigue una línea de pensamiento más dirigida a lo que en ocasiones se ha denominado "educación para el arte". En cierta medida, en muchas de las tendencias vinculadas al primer enfoque las artes adquieren un papel subsidiario y sirven para otros fines más allá del propio desarrollo artístico del individuo, justificándose como vehículo de la expresión personal, como herramienta educativa en la transmisión de valores o como recurso para la enseñanza de otras materias donde las artes pueden servir de mediador. En el segundo enfoque se situarían posturas en las que las artes cumplen objetivos específicos e insustituibles en la formación del individuo. Las bases teóricas de la educación por el arte se deben principalmente a Herbert Read (1893-1968) y fueron desarrolladas en su libro titulado *Educación por el arte* (1943). Su propuesta se basa en la tesis de Platón de que "el arte debe ser la base de la educación". A partir de esta idea, Read llega a identificar el arte y la educación en un único fin, afirmando que "la finalidad del arte en la educación [...] debería ser idéntica a la finalidad de la educación misma" (*op. cit.*, p. 119). Por tanto, su objetivo no se dirige a la formación artística, sino a lo que él mismo denomina educación estética, es decir, la educación de los sentidos sobre los que se basa la conciencia y, en última instancia, la inteligencia y el juicio humanos. De las

aportaciones de la educación por el arte han derivado, como veremos más adelante, diferentes enfoques y propuestas educativas orientados a incentivar la libertad de expresión y el desarrollo de la capacidad crítica y la tolerancia a través de las múltiples posibilidades que ofrece el arte. A diferencia de estos enfoques, los agrupados bajo la idea de educación para el arte se centran más en posibilitar el desarrollo técnico artístico como un fin en sí mismo. Ponen énfasis en el carácter específico de las artes en la escuela, considerando que estas pueden realizar aportaciones únicas y que, por tanto, no deben subvertirse en beneficio de otros fines (Eisner, 1995). Estas dos concepciones de la educación artística, así como aquellas a las que nos referiremos a continuación, no siempre son antagónicas en la práctica educativa, ya que es frecuente retomar y combinar postulados de ambas en propuestas diversas, aunque se puedan privilegiar en mayor o menor medida las dimensiones lúdicas y formativas del arte o el desarrollo de habilidades técnicas.

## EXPRESIÓN LIBRE

En la concepción de la educación por el arte fue decisiva también la contribución de Lowenfeld, dada a conocer fundamentalmente con la primera edición de su libro titulado *Desarrollo de la capacidad creadora*, en 1947. Se trataba de una guía que pretendía ser útil al profesorado y que se basaba en la idea de una educación artística fundamentada en la expresión desde una postura no intervencionista, ya que se intentaba potenciar la creatividad y la imaginación de los estudiantes por medio de la expresión libre de limitaciones impuestas por el profesor. La idea principal de Lowenfeld era que el niño es creador por naturaleza y que la función de la escuela debía orientarse a potenciar esa facultad natural mediante estrategias didácticas basadas en la práctica de la libre expresión y la atención a la evolución natural de sus capacidades e intereses. Las teorías de Lowenfeld influyeron profundamente en la educación artística (especialmente la plástica) en ámbitos escolares durante las décadas de 1950 a 1970. Muchas programaciones artísticas pusieron el acento en la creatividad, lo que permitió romper con una de las tendencias que había imperado hasta el momento: la de la copia e imitación de modelos como único recurso. Al mismo tiempo, el cambio de actitud hacia las representaciones plásticas de los niños (que años más tarde influyó también en la valoración de las composiciones musicales de los pequeños[1]), calificándolas como "arte infantil", fue fundamental en la configuración del paradigma educativo moderno, que permitió aceptar como expresiva y artísticamente relevantes y significativas las producciones de los niños, que hasta entonces habían sido ignoradas. Sin embargo, gran parte del profesorado confundió creatividad con libre expresión, ajena a cualquier tipo de control, y los resultados de esta fórmula no fueron los esperados. Así, a partir de la década de 1970 comenzó a haber una reacción en contra del paradigma, erróneamente entendido, basado en la espontaneidad y se empezó a pensar en la posibilidad de que los distintos lenguajes que conformaban la educación artística fuesen considerados como asignaturas con contenidos específicos y rango similar a los

[1] En el ámbito de la educación musical, la valoración de las composiciones de los niños fue tardía. De hecho, la composición musical solo logró encontrar su lugar dentro del currículo escolar siguiendo los desarrollos creativos de otras artes, especialmente las artes plásticas y la escritura creativa. Hasta mediados de la década de 1960, el trabajo creativo con la música en las escuelas solo se evidenciaba de forma fragmentaria. En este ámbito fueron decisivas las aportaciones e investigaciones de compositores-pedagogos ingleses como Maxwel Davies o John Paynter. Sin embargo, aún hoy son pocos los profesores que incorporan sistemáticamente este tipo de procedimientos en su trabajo diario y, en comparación con la plástica, se sigue manifestando un importante retraso.

de otras materias del currículo escolar. Se partía de la idea de que los conocimientos y habilidades artísticas no aparecían y se desarrollaban de manera espontánea, sino que era necesario dotar a las enseñanzas artísticas de objetivos y contenidos claros y secuenciados, así como de una metodología rigurosa (Rodríguez Guillén, 1996, p. 88). De este modo, y en oposición a las prácticas escolares basadas en la autoexpresión, apareció en Estados Unidos una propuesta de sistematización de las enseñanzas artísticas, que más tarde dio lugar al proyecto de la Educación Artística como Disciplina (DBAE).

## LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO DISCIPLINA

La DBAE[2] surgió de la necesidad de buscar un modelo sistematizado de educación artística, que le confiriera unos ejes estructurales de contenido que ordenaran y diesen sentido al aprendizaje propuesto en el currículo escolar. Se trataba de encontrar un modelo que fuese equiparable al de las ciencias, donde el conocimiento producido podía mostrar de forma inequívoca su utilidad social. En este sentido, más allá de las cuestiones puramente disciplinares, el modelo aseguraría la supervivencia de las artes en la escuela. La educación artística, como disciplina que se enseña y se aprende, ha sido una de las más importantes aportaciones de la DBAE, cuyo núcleo central es la formación artística en la educación general, organizada en torno a cuatro materias directamente interrelacionadas: la producción artística, la estética, la historia del arte y la crítica del arte, que establecen el conocimiento básico del arte (conceptos, ideas, principios, teorías, técnicas, etc.) (Greer, 1984). Esto se traduce en cuatro grandes objetivos mediante los cuales se pretende ayudar a los estudiantes a: 1) desarrollar la imaginación y adquirir las aptitudes necesarias para una ejecución artística de calidad; 2) observar las cualidades del arte que ven y a hablar de ellas; 3) comprender el contexto histórico y cultural en el que se crea el arte, y 4) reflexionar y participar en una conversación filosófica profunda y continua tomando como base la estética. "Los defensores de la DBAE sostienen que es un enfoque de la educación artística más exhaustivo que otros métodos porque aborda las cuatro cosas que hacen las personas en relación con el arte: crearlo, apreciar sus cualidades, encontrar su lugar en la cultura y en el tiempo, y exponer y justificar sus juicios acerca de su naturaleza, sus méritos y su importancia. Los cuatro componentes principales del currículo de la DBAE reflejan estas actividades" (Eisner, 2004, p. 47). Desde sus orígenes, en la década de 1980, el modelo de la DBAE ha sido el dominante en distintos países para el desarrollo de los currículos de educación artística y ha seguido evolucionando y adaptándose a las nuevas circunstancias educativas, culturales y sociales, incluso asimilando gran parte de las propuestas surgidas como alternativa a las deficiencias que se han ido derivando de su puesta en práctica. Más allá de las cuestiones curriculares, también ha influido en la legitimación del profesorado de educación artística, pasando del modelo anterior, en el que el profesor generalista podía hacerse cargo de la enseñanza de las artes, al actual, que delega la enseñanza a docentes especialistas y, por tanto, expertos en su disciplina. La generalización de este modelo no ha estado exenta de críticas y controversias, puestas de manifiesto en trabajos como los de McFee (1984), Hamblen (1987) o Efland (1990), entre otros. Aguirre (2000, pp. 252-254) señala que el trabajo de Hamblen resulta especialmente significativo por el análisis amplio y detallado que realiza de los aspectos más problemáticos que la DBAE suscitó en el momento de su definición programática y

---

[2] DBAE (término acuñado por Greer en 1984 y cuyas siglas significan *Discipline Based Art Education*) es un proyecto curricular para la educación artística en las escuelas que viene desarrollándose desde 1982 en el Centro Getty para educadores en Artes Visuales de Los Ángeles (California).

por la importancia que estas opiniones tuvieron para orientar la educación artística hacia lo que es hoy, y resume las objeciones de Hamblen en tres grandes ejes argumentales:

- La excesiva atención al objeto de conocimiento, en detrimento de la atención a los procesos individuales del aprendizaje y a la promoción de la particularización subjetiva en ámbitos tan proclives a ella como el estético, el crítico o el productivo. Siempre en aras de una uniformidad disciplinar que estandariza contenidos y métodos de trabajo.

- La excesiva dependencia de concepciones artísticas asentadas en la tradición, que hacen imprescindible la participación y el control de los expertos en la selección de contenidos y diseños curriculares. Y, en consecuencia, la escasa cabida que tienen en estos programas formas culturales más próximas al entorno vital del niño o más abiertas a la variación y el enriquecimiento de la experiencia artística.

- La estrecha vinculación y dependencia institucional del programa que constriñe las posibilidades del libre desarrollo, la diversidad en la investigación y la heterogeneidad programática exigida por la adaptación a situaciones o necesidades locales.

## EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y DESARROLLO COGNITIVO

Los hallazgos de algunas de las numerosas investigaciones realizadas en los últimos años en torno a la inteligencia y el desarrollo cognitivo han tenido un efecto notable en el mundo de la educación y, consecuentemente, en las nociones y planteamientos curriculares vinculados con la educación artística. En estas investigaciones, dedicadas a temas tales como la inteligencia, los procesos de percepción, el desarrollo cognitivo o la creatividad, destaca un grupo interdisciplinar de científicos de la Universidad de Harvard (Cambridge, Massachusetts), integrado, entre otras personalidades, por Jerome Bruner y Howard Gardner. Estas investigaciones se han realizado de forma paralela a los avances en el ámbito de la DBAE, enriqueciéndolos y ofreciendo nuevos puntos de vista. "Los estudios y teorías desplegados por este grupo, y en concreto por H. Gardner, han reintroducido el debate sobre los procesos cognitivos en la educación artística, devolviendo al sujeto creador y a los aspectos procesales y creativos de la educación artística el protagonismo que las orientaciones disciplinares le habían quitado" (Aguirre, 2000, p. 53). Gardner parte del modelo aportado por Jean Piaget. Sin embargo, mientras que en sus investigaciones Piaget había sugerido un desarrollo lineal de la mente, Gardner (1994) mantiene que existen distintas modalidades de desarrollo que derivan de diferentes tipos de inteligencias. De esta idea, y como resultado de las investigaciones desarrolladas a partir del Proyecto Zero, surge su teoría de las inteligencias múltiples, uno de los más importantes avances en el ámbito de la psicología cognitiva. La teoría de Gardner puso en tela de juicio muchos de los enfoques que sustentan la educación artística, subrayando la contribución única del trabajo artístico al desarrollo cognitivo y, consecuentemente, al desarrollo de formas de pensamiento sutiles y complejas. En general, los avances en el ámbito de la psicología cognitiva han ayudado a contrarrestar algunos de los tópicos relacionados con la educación artística; entre otros, aquellos por los cuales se considera las artes como "más abstractas que concretas, más emocionales que mentales, [...] actividades que se hacen con las manos, no con la cabeza, [disciplinas] más imaginarias que prácticas o útiles, que están más relacionadas con el juego que con el trabajo" (Eisner, 2004, p. 57). De este modo, la psicología cognitiva contribuye a adoptar nuevos enfoques atentos a las diversas formas de cognición y comprensión que pueden desarrollarse a través del trabajo artístico.

## MODELOS ECLÉCTICOS Y NUEVOS ENFOQUES

Los enfoques a los que nos hemos referido en este capítulo son solo algunos de los que han ido marcando distintas tendencias dentro del ámbito de la educación artística a lo largo del siglo xx. A estos se suman otros que, dada la necesaria brevedad de este capítulo, no hemos podido mencionar, así como nuevos modelos y enfoques surgidos en los últimos años que atienden a nuevas problemáticas y conforman el centro de los debates actuales, de los que se tratará en el capítulo siguiente. Todos ellos, en su conjunto, han sido decisivos en el devenir de la educación artística y, si bien en ocasiones se han aplicado de un modo más o menos estricto, con el paso de los años han ido conformando un nuevo modelo ecléctico, que toma elementos de los diferentes enfoques. Aunque estos nuevos modelos ejercen una cierta influencia en los proyectos que se desarrollan en los distintos centros educativos, todavía falta un largo camino por recorrer que permita unir teoría y práctica y que ayude a superar muchos de los problemas y estereotipos que a diario se repiten en nuestros centros escolares. Si bien aún estamos lejos de encontrar un modelo ideal de educación artística, es indiscutible que la relación artes-escuela se va transformando lentamente. Los cambios sociales, culturales y tecnológicos, la influencia de un entorno basado en la comunicación visual y auditiva y las nuevas ideas sobre desarrollo cognitivo, creatividad o aprendizaje, pueden llevar a que la educación artística pierda, al menos en teoría, su carácter marginal y pase a ser considerada base necesaria en la formación integral de las personas.

# Fundamentos curriculares de la educación artística

*Imanol Aguirre y Andrea Giráldez*

La educación artística es un ámbito de la enseñanza que abraza en su seno un gran número de actividades y propuestas de naturaleza muy diversa. Por un lado, está la propia diversidad disciplinaria que conforma el mundo de las artes, pero, por otro lado, tenemos que en el ámbito estrictamente educativo nos referimos a la educación artística tanto para señalar las actividades propias de la formación especializada o profesional de artistas, como para nombrar la formación básica que sobre las artes se propicia en entornos escolares y extraescolares.

En este capítulo, por razones de espacio y de precisión conceptual, nos referiremos exclusivamente a esta segunda parcela de la educación artística y, dentro de ella, a la de la educación básica en el ámbito de la institución escolar.

Debemos hacerlo así, porque los fundamentos filosóficos, pedagógicos y sociales de la formación especializada o la formación de artistas son de una naturaleza completamente diferente en sus objetivos, metodología y acción de la formación básica en artes de los ciudadanos. Es preciso establecer claramente esta distinción, porque no han sido pocas las ocasiones en la historia en las que la formación básica ha tomado sus modelos y propuestas formativas de la educación especializada, logrando muy magros resultados.

Por otro lado, el presente trabajo solo enfoca los fundamentos curriculares de la educación de las artes visuales y de la música. No se debe ver en ello un menosprecio ni una desconsideración hacia otras disciplinas que con igual razón deberían estar presentes en un trabajo de esta naturaleza. Se trata más bien de ajustar el discurso a la realidad de la gran mayoría de las instituciones escolares del ámbito iberoamericano en las que, salvo honrosas excepciones, apenas se deja lugar en la educación formal a otras disciplinas artísticas distintas a las señaladas. Por ello, en aras de hacer lo más eficaz posible nuestro discurso, hemos optado por tomar como punto de partida del análisis las prácticas escolares, sabiendo que con ello estamos dejando fuera del mismo otro tipo de propuestas y materias que, como la danza, el cine o el teatro, disponen de la misma legitimidad que la música o las artes visuales para estar en los currículos escolares y, por ello, para ser estudiadas en un trabajo como el presente.

## LOS FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA HISTORIA

Los fundamentos de la educación artística han ido variando a lo largo del tiempo en función de los propósitos últimos que hayan animado las distintas propuestas (Efland, 2002; Aguirre, 2000).

En este apartado nos referimos, primero, a la evolución que ha seguido la educación artística en el ámbito de las artes visuales y, a continuación, hacemos referencia a lo que ha sido esta evolución en el campo de la educación musical.

## Tendencias y fundamentos curriculares de las artes visuales

En el caso de las artes visuales, la historia de la educación artística en el ámbito escolar nos ha dejado muestras de tendencias curriculares cuyos fundamentos pueden ser observados todavía en las prácticas diarias.

**Los fundamentos propios del academicismo**

Hubo un tiempo en el que la educación artística, incluso en ámbitos de la escuela formal, tuvo como objetivo prioritario la adquisición de destrezas gráficas y empleaba para ello métodos de enseñanza propios de la formación profesional de artistas y del academicismo, como la copia o el dibujo del natural. Los fundamentos curriculares de esta tendencia formativa pueden sintetizarse en los siguientes:

- Enfatizar los procesos productivos sobre aquellos propios de la apreciación artística.
- La acción formativa se basa en la imitación y la progresión en la dificultad.
- La base metodológica es el ejercicio frecuente y el respeto por la norma y el procedimiento.
- La transmisión didáctica se fundamenta en la acción directiva de un maestro.

Desde esta perspectiva de la formación artística, el arte es considerado un acervo, el resultado de un saber acumulado que ha cuajado en todo un sistema normativo que propicia la creación. De ahí que el modelo pedagógico en el que se sustenta la relación maestro-alumno sea de tipo transmisivo y unidireccional, donde al primero le corresponde enseñar lo que sabe y al segundo adquirir estos conocimientos y ejercitarlos.

**Los fundamentos propios del autoexpresionismo**

A mediados del siglo xx, sin embargo, comenzaron a cuajar otro tipo de perspectivas teóricas que buscaban colocar al sujeto en el centro de la acción formativa y le daban todo el protagonismo y la libertad. Lo que se conoce como la "tendencia autoexpresiva" en educación artística situó su meta en la capacitación del sujeto para ejercer libremente la creatividad y para que expresara libremente sus sentimientos a través del arte. Esta perspectiva deriva de concebir el arte como un hecho básicamente expresivo y de entender la educación como el ejercicio de la libertad para que tal expresión fluya. Así, la libertad creativa, la imaginación sin límites ni referencias y la originalidad constituyen los fundamentos de las propuestas formativas y de los currículos que a su amparo florecieron. Los rasgos básicos de esta perspectiva formativa son:

- El hecho artístico es, ante todo, una cuestión subjetiva.
- La capacitación para el arte es una cuestión innata. Todos llevamos el potencial y la función de la educación es permitir que aflore sin trabas ni contaminaciones externas.
- Se propugna una metodología fundamentada en la libertad creativa frente a la instrucción.

– La formación artística, según este modelo, resulta ser eminentemente práctica y conlleva un radical destierro de la reflexión y del análisis en toda acción formativa.

– La ausencia de sistematización metodológica tiene como consecuencia la renuncia a la evaluación.

**La reacción disciplinar: el DBAE**

Como reacción a la disolución disciplinar que acarreaba este movimiento, a finales de los años sesenta comenzó a replantearse, especialmente en Estados Unidos, la necesidad de una sistematización del campo y a tratar de dotarlo de contenidos específicos que lo integraran mejor en el formalismo de la escuela.

Desde entones, los ensayos de disciplinarización se suceden, siendo uno de los más relevantes e influyentes en el mundo el promovido por la Fundación Getty y conocido internacionalmente con la denominación DBAE (*Discipline Based Art Education*).

El fundamento curricular de esta propuesta estriba en concebir el arte como un saber complejo, en el que intervienen conocimientos de la estética, la crítica, la historia y la producción artística, y en que educar artísticamente consiste en propiciar el dominio de todas las dimensiones de este saber.

**Concebir el arte como un tipo de lenguaje**

Pero este modelo, de gran pujanza en el contexto educativo estadounidense, no cuajó de la misma manera fuera de aquellas fronteras. En gran medida, porque en algunos casos, sobre todo en Europa, ya existía otro modelo de sistematización fundamentado en la consideración del arte como un hecho comunicativo.

El punto de partida de esta perspectiva curricular tiene su origen en la profunda renovación que experimenta en la segunda mitad del siglo xx la filosofía del lenguaje y en el incremento espectacular de la cultura visual en las sociedades tecnificadas.

A partir del auge que adquiere la semiótica en este tiempo cobra relevancia la idea de que todo hecho humano puede ser entendido en términos de hecho comunicativo.

De este modo, la nueva tendencia se fundamenta en dos ideas seminales: la de que las formas de expresión artística responden a una estructura de funcionamiento y acción similar a la de otros lenguajes, por un lado, y la de que los resortes para la percepción pueden llevarnos más allá de la mera apariencia primaria de las imágenes y ayudarnos a comprender esas estructuras internas o sintaxis que las constituyen en sus fundamentos.

En consecuencia, la formación en artes visuales, según este punto de vista, debería orientarse básicamente a la adquisición de las competencias propias de la "alfabetización visual" (*visual literacy*), según término acuñado en 1969 por John Debes. Esto es:

– Cultivar las habilidades del ver-observar.

– Adquirir las habilidades de lectura para descodificar las imágenes o los mensajes visuales.

– Dominar las habilidades de escritura-producción de imágenes o mensajes visuales.

– Desarrollar habilidades para emitir mensajes con y sobre las imágenes.

El currículo español de educación artística emanado de la reforma de los años noventa y buena parte de los currículos latinoamericanos abrazaron esta perspectiva y se rigen por ella.

**Abordagem o Proposta Triangular**

También es relevante por su notable influencia en Brasil el ensayo sistematizador que promovió la profesora Ana Mae Barbosa (1994a, 1998), conocido como "Abordagem Triangular" o "Proposta Triangular".

La Propuesta Triangular deriva de una doble triangulación. La primera es de naturaleza epistemológica, al designar los componentes de la enseñanza-aprendizaje por tres acciones mental y sensorialmente básicas: creación (hacer artístico), lectura de la obra de arte y contextualización.

La segunda triangulación está en la génesis de la propia sistematización, originada en una triple influencia de otras tres aproximaciones metodológicas: las *Escuelas al Aire Libre* mexicanas, el *Critical Studies* inglés y el *Movimiento de Apreciación Estética*, aliado al DBAE.

La Propuesta Triangular es una opción formativa de raigambre posmoderna que concibe el arte como expresión y como cultura y propone un aprendizaje de tipo dialógico, constructivista y multiculturalista. El eje de la propuesta es la lectura contextualizada de la obra de arte, porque busca la alfabetización visual de los individuos, pero no en el sentido de hacerlos simplemente capaces de descodificar formalmente las obras de arte, sino de posibilitar su acceso crítico a las claves culturales eruditas que constituyen el código del poder. Por eso mismo, la producción artística no es concebida en la Propuesta Triangular como mero ejercicio de repetición o relectura de la obra de arte. Se trata de que el profesor de arte utilice la diversidad de estímulos, procedimientos y concepciones que utiliza el artista en su creación.

**Desde la perspectiva de la cultura visual**

En los últimos tiempos, esta inclinación de la balanza hacia lo disciplinar se ha visto contrarrestada por la irrupción en las propuestas de la educación artística de los fundamentos epistemológicos manejados por los estudios culturales y los estudios de cultura visual. El cambio de perspectiva que estos estudios han introducido ha afectado tanto a la redefinición del campo de trabajo de nuestra materia escolar, como a la revisión de los presupuestos metodológicos y los objetivos que marcan el desarrollo curricular de este (Freedman, 2007; Hernández, 2000 y 2007). La focalización sobre las artes ha ampliado su espectro hacia el conjunto de la cultura visual. Y los intentos de jerarquización y sistematización de los saberes han sido fuertemente criticados en beneficio de una posición educativa que busca más trabajar desde proyectos que integran diferentes perspectivas disciplinares desde la secuenciación de contenidos.

### Música

En el caso de la educación musical la trayectoria ha sido similar, aunque con algunos matices, ya que, como veremos más adelante, en ciertas ocasiones esta ha seguido (no sin cierto retraso) los avances que tenían lugar en el ámbito de las artes visuales. Esta trayectoria ha estado marcada además por el surgimiento y la evolución de algunos de los grandes métodos de educación musi-

cal, que en cierta medida han marcado la pauta y han constituido un modelo para gran parte del profesorado de todos los países.

**Academicismo**

Gran parte de las propuestas pedagógicas surgidas a comienzos del siglo xx en el ámbito de la educación musical estuvieron marcadas por la idea de que el aprendizaje musical de los niños podía seguir, de alguna manera, las pautas que regían la formación de músicos profesionales.

La influencia de nuevas corrientes pedagógicas referidas al aprendizaje musical, muchas de ellas provenientes de destacados músicos, educadores y compositores europeos, había incidido en la elaboración de los programas de estudio de la enseñanza musical especializada. Se intentó luego transferir estos programas al contexto de la educación general. De este modo, enfoques basados en una caracterización de la teoría musical que va de lo simple a lo complejo, y que constituye la base de todo aprendizaje, parecieron adecuados para establecer una secuencia de contenidos efectiva y, desde entonces, han venido marcando, en mayor o menor medida, los lineamientos curriculares de sucesivas reformas en distintos países iberoamericanos.

Puesto que este planteamiento implicaba propuestas demasiado amplias, que excedían las posibilidades reales del alumnado (no solo por su dificultad, sino también por el tiempo disponible para la enseñanza), los docentes se vieron obligados a hacer una selección de contenidos que derivó en "modelos" de enseñanza orientados en distintas direcciones:

- Enseñanza centrada en el canto (o, eventualmente, en la formación de conjuntos instrumentales) y limitada al aprendizaje del repertorio seleccionado.
- Enseñanza centrada en el uso de un instrumento específico (generalmente, la flauta dulce).
- Enseñanza centrada en el estudio del solfeo.

En estos modelos, el énfasis está puesto en el maestro como modelo que se debe imitar y en el alumno como sujeto pasivo que debe orientar sus esfuerzos al dominio de la técnica vocal o instrumental y al estudio de la lectura y la escritura musical tradicional.

**Métodos activos**

Los métodos activos surgidos en las primeras décadas del siglo xx en torno al movimiento pedagógico conocido como "Escuela Nueva", se difundieron rápidamente por Europa y Estados Unidos y ejercieron posteriormente una importante influencia en la educación musical. Así, en las décadas de 1940 y 1950 se dan a conocer propuestas pedagógicas innovadoras que supusieron un auténtico revulsivo para la educación musical. Entre ellas destaca la de un pionero, el músico y pedagogo suizo Émile Jacques Dalcroze (1865-1950), creador de la Euritmia, que se enriquece más tarde con las aportaciones de Edgar Willems (1890-1978, Bélgica-Suiza) y Maurice Martenot (1898-1980, Francia). En la misma época, se difunden en Estados Unidos las ideas de John Dewey (1859-1952), que ejercieron una importante influencia en James Mursell, destacado psicólogo y educador musical norteamericano, cuyas propuestas guían los enfoques en el ámbito de la pedagogía musical de su país en las décadas de 1940 y 1950.

A estos métodos seguirían en la década siguiente tres de los más importantes para el desarrollo posterior de la educación musical: el Orff-Schulwerk, centrado en los conjuntos instrumentales,

el método Kodály, que privilegia el cultivo de la voz y el canto coral, y el método Suzuki, que inicialmente se centra en la enseñanza del violín.

La mayoría de estos métodos, pero de modo muy especial el Orff-Schulwerk (que daba prioridad a la interpretación instrumental, vocal y corporal y a la improvisación, aunque dentro de unas pautas muy limitadas), recibieron la influencia del expresionismo o tendencia autoexpresiva proveniente del ámbito de la educación artística. Por primera vez se tomaba en consideración la posibilidad de que los niños pudiesen crear su propia música, aunque los márgenes de libertad eran mucho menores que los que había en las artes plásticas o la escritura creativa. No obstante, podemos afirmar que, en su inmensa mayoría, los objetivos de la educación musical hasta finales de la década de 1950 estuvieron centrados en la interpretación.

**El Manhattanville Music Curriculum Project**

Aunque en Estados Unidos no se producen nuevos métodos de educación musical, sí se gesta y se impulsa, a través de diferentes modelos y propuestas, una enseñanza musical eminentemente pragmática y eficaz (Hemsy de Gainza, 2004).

Entre estos cabe destacar el *Manhattanville Music Curriculum Project* (MMCP), cuyo objetivo fue diseñar un currículo musical que abarcara todos los cursos de primaria y secundaria, así como materiales didácticos para su desarrollo y propuestas para la formación del profesorado. Paralelamente, el MMCP desarrolló tres estudios de viabilidad: el laboratorio de teclados electrónicos, el programa de ciencias de la música y el programa instrumental.

Impulsado y financiado por el Programa de Artes y Humanidades de la Oficina de Educación de Estados Unidos y desarrollado por el Manhattanville College entre 1965 y 1970, el proyecto se extendió y generalizó en muchas escuelas del país.

Uno de los objetivos del MMCP era promover una estrecha relación entre los estudiantes y la música, tanto en la escuela como en la sociedad contemporánea, en diferentes ámbitos que planteaban problemas concretos por resolver:

- *Artístico.* ¿Cómo pueden reconocer los estudiantes el valor estético de la música?
- *Personal.* ¿Cómo puede la música satisfacer las necesidades personales de los estudiantes?
- *Social.* ¿Cómo conseguir que la música siga siendo importante para los estudiantes a medida que van creciendo?

El MMCP consideraba, por primera vez, que la música debía presentarse como un arte en continua evolución, evitando una aproximación centrada exclusivamente en la música clásica occidental. Al mismo tiempo, el acento no estaba puesto en transmitir conocimientos, sino que la adquisición de información musical debía ser consecuencia del "hacer" (interpretar y crear) música. Las cuatro áreas principales del MMCP eran:

- *Descubrimiento:* aprender creando es la manera más eficaz de comprender, retener y aprender música.
- *Conceptos y habilidades:* adquiridos a través de procesos basados en la actividad del alumno y en su capacidad de decidir cómo crear música usando posibilidades de todos los estilos musicales.

– *Música actual:* los estudiantes deben comprender y crear la música de su entorno.

– *Enfoque global:* los estudiantes aprenden música improvisando, componiendo, interpretando, escuchando, disfrutando y compartiendo.

**Los estudiantes como "creadores" musicales**

Las décadas de 1970 y 1980 estuvieron marcadas por el surgimiento de propuestas metodológicas en las que el docente comparte el ejercicio de la creatividad con sus alumnos. La aportación de la llamada "generación de los compositores" (representada fundamentalmente por George Self, Brian Dennis y John Paynter en Inglaterra, y Murray Schafer en Canadá) fue decisiva y desplazó la idea del estudiante como "usuario" (fundamentalmente, a través de la interpretación) de piezas creadas a modo de material didáctico por los compositores (como en el caso de Orff y Kodaly) a la del alumno como creador de su propia música[1]. La música contemporánea, como estilo predominante, está en el centro de estas propuestas que dieron lugar a la creación de obras didácticas en distintos países europeos y latinoamericanos.

**DBME**

Un cambio importante se gesta a partir de la idea de la DBAE, a la que ya hemos hecho referencia en este artículo, que tuvo también su contrapartida en el ámbito de la educación musical, dando lugar a la DBME o *Discipline Based Music Education*.

La DBME proporciona una conceptualización alternativa de la educación musical que, desde una base más amplia, incorpora distintos métodos y propuestas metodológicas para integrarlas en el marco disciplinar. No es un modelo de currículo, sino una aproximación conceptual para la instrucción musical de todos los niños y jóvenes (no solo de aquellos con talento) en la educación general. Desde el enfoque tradicional basado en la "actividad" y centrado casi exclusivamente en el canto y la lectura y escritura musical, se pasa a otro que incluye la producción (interpretación, improvisación y creación), la audición, la aproximación histórica y estética y el desarrollo del juicio crítico, entendiendo que son cuatro perspectivas que no deben abordarse de forma aislada, sino integrada, para proporcionar al alumnado una comprensión equilibrada de la música. Asimismo, fue importante el acento puesto en la necesidad de ampliar el repertorio usado en las

[1] Aunque la idea del alumno-compositor se generalizó en esta década, existían ya antecedentes de propuestas como la de Satis Coleman (1922), que incluía conversaciones vocales improvisadas, construcción y exploración de instrumentos e improvisación y composición con instrumentos sencillos; o la de Ash y Rapaport (1957), en la que los niños pequeños componían melodías y canciones. Sin embargo, a finales de la década de 1960 el trabajo creativo con la música en la escuela solo se evidenciaba en forma fragmentaria. Esto se explica en parte por el hecho de que, por su propia naturaleza, la música producida por el alumnado es más difícil de registrar, almacenar y mostrar que sus producciones plásticas o literarias. Debido a esta realidad, hasta que la alternativa de grabar y conservar la música en un soporte adecuado sin tener una cierta especialización técnica no estuvo más o menos generalizada, no se generalizó el trabajo creativo en las aulas de música. Desde el punto de vista del docente, "el desarrollo de la composición como parte del currículo también ha tenido sus problemas. Uno de los más inquietantes ha sido el descubrimiento de que su propio entrenamiento especializado se había basado casi exclusivamente en la ejecución o estudio de música ya existente y, por lo tanto, la idea de componer su propia música aparecía como algo extraño, por no decir amenazador" (Glover, 2004, p. 30).

aulas, incluyendo tanto el jazz y la música popular urbana como la música electrónica, aleatoria y otros estilos experimentales en boga.

Además, la educación musical en las escuelas comenzó a incluir una gran variedad de actividades creativas, contenidos relacionados con cuestiones históricas y estilísticas, ideas acerca de qué es la música, qué hacen los compositores y los intérpretes y cómo lo hacen, qué hacen los oyentes y cómo conseguir que la audición pueda ser más satisfactoria, cómo desarrollar el juicio crítico respecto a la música y, en cierta medida, cómo la música forma parte del ámbito más extenso de las artes. Si hubiese que resumir todas las nuevas ideas que se incorporaron a la educación musical en estos años, podría decirse que "el mundo de la música, tal como existía realmente fuera de las escuelas, se convirtió en el contenido del estudio de la música dentro de las escuelas. Se comenzó a superar la brecha entre 'música escolar', con su literatura específica y sus propias metodologías, raramente encontradas fuera de las escuelas, y la música tal y como se vivía en la cultura y la sociedad" (Reimer, 1991).

El cambio, sin embargo, no fue radical. La "música escolar", representada especialmente por los métodos de enseñanza, continuó existiendo en muchos programas basados en el Orff-Schulwerk o en el método Kodaly, a los que las nuevas propuestas curriculares parecieron no afectar.

**La música como lenguaje**

Tal como sucede en el ámbito de las artes visuales, el modelo de la DBME no tuvo la misma influencia fuera del contexto estadounidense, debido a que, como antes se ha explicado, en algunos casos, sobre todo en Europa, existía otro modelo de sistematización fundamentado en la consideración de la música como un hecho comunicativo.

Este modelo, que ha servido como base para el desarrollo de los currículos españoles de 1990 y 2006 y de buena parte de los currículos latinoamericanos, organiza los contenidos en torno a dos ejes: percepción y expresión, entendiendo que entre ambos se produce un proceso de comunicación.

**Cultura musical**

En el ámbito de la música, la situación es bastante similar a la de las artes visuales. Las preocupaciones no se centran ya tanto en los aspectos didácticos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la música, cuanto más bien en algunos aspectos contextuales que intentan redefinir el sentido social de la música y la educación musical, el impacto de los medios y las tecnologías en los procesos de producción, distribución y difusión musical o la necesidad de proporcionar una formación en la que, sin descuidar la propia identidad, sea posible integrar la música de diferentes culturas. Cuestiones como el pluralismo cultural y la importancia de desarrollar proyectos que favorezcan la comprensión, el respeto y la cooperación entre los pueblos, la necesidad de una educación musical "pluriestética" que tenga en cuenta la música de diferentes épocas y tendencias sin excluir las actuales, la importancia de la música tanto por su valor formativo como por su papel en las actividades que la comunidad puede realizar en su tiempo de ocio, las cuestiones de género, las relaciones entre aprendizaje musical formal y no formal, o la integración de los recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, son algunos de los temas objeto de debate (Giráldez, 2003, p. 71).

## RENOVANDO LOS FUNDAMENTOS CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La manera en la que las artes aparecen, cuando se da el caso, en los currículos escolares presenta ciertos rasgos que merecen ser observados con detenimiento.

Uno de los más reseñables es que, aunque se habla de educación artística, las propuestas curriculares, en general, suelen estar centradas casi exclusivamente en las artes visuales y la música[2], dejando fuera del ámbito curricular así constituido otras formas de arte, como el teatro, la danza o la literatura.. La razón de este doble juego de emparejamiento y segregación disciplinar puede encontrarse, posiblemente, en la diferente manera en la que han ido evolucionando los saberes culturales y los saberes escolares.

El término "arte", culturalmente entendido, ha ido evolucionando hasta acoger en su seno actividades y saberes tan distintos como el musical, el pictórico, el dramático o el literario. Pero, cuando estos usos culturales se han visto necesitados de entroncarse con los saberes escolares, han debido adaptarse a las estructuras disciplinares propias de la institución escolar, y es entonces cuando el currículo de educación artística diverge notablemente de los usos culturales de las artes.

Lo forzado del encuentro hace, por ejemplo, que la literatura suela encontrar acomodo en el amplio ámbito disciplinar del aprendizaje lingüístico, siendo el profesorado de esta materia el que se considera mejor capacitado para transformar este saber cultural en saber escolar. Por su parte, las artes escénicas –la dramatización o la danza–, por falta de tradición en el entorno escolar y porque el ámbito curricular de la educación corporal se haya orientado hacia el deporte o haya quedado integrado en la educación musical, donde constituye fundamentalmente un recurso para otros aprendizajes, solo suelen tener algo de espacio en los primeros momentos de la escolarización o en actividades propias del horario extraescolar.

Desde el punto de vista estrictamente educativo, parece que lo lógico sería que la educación artística se constituyera como una disciplina que acoge en su seno todo tipo de actividades artísticas. Pero siendo estas tan diversas y especializadas, las propias limitaciones de espacio y tiempo han dado lugar a la exclusión de algunas, la adaptación de otras y la apropiación por las artes visuales y la música del espacio que debería ser común a todas.

La restricción que suele imponerse a la presencia de todas las disciplinas artísticas en la escuela contrasta con la voluntad de agrupar bajo una misma denominación y una misma área de conocimiento –las enseñanzas artísticas– la enseñanza de las artes visuales y la música, porque este agrupamiento no suele significar necesariamente que se proponga el trabajo en ambas materias de una forma integrada. En los usos culturales, las artes visuales y la música conviven sin dificultad a la sombra del término "arte", pero, por lo general, a pesar de residir también en el contexto escolar bajo la denominación común de educación artística, las enseñanzas de las artes visuales y la música discurren con frecuencia dándose la espalda o, en el mejor de los casos, por caminos paralelos.

---

[2] En el caso de la primera, además, suele referirse básicamente al entorno disciplinar de la pintura, ignorando otras formas actuales de las artes visuales, como pueden ser la fotografía o el cine. En el caso de la segunda, el acento suele estar puesto en la música destinada solamente a ser escuchada, obviando otras funciones igualmente importantes, como las que se derivan de su presencia en el cine, los videojuegos, el baile, las artes escénicas, etc.

Este difícil maridaje, este difícil encuentro entre unos usos culturales que unen y unos desarrollos disciplinares que divergen, es probablemente uno de los mayores problemas con los que se encuentra la definición de una educación artística para el currículo escolar y uno de los menos estudiados o debatidos.

Por ello, uno de los mayores retos que tenemos hoy en educación artística consiste precisamente en replantearnos los fundamentos curriculares que ordenan las presencias de las artes en educación.

Tenemos que resolver la contradicción que supone mantener el doble criterio: el cultural y el escolar. La vía cultural, que nos orienta hacia una consideración común de todas las materias como arte, o el planteamiento disciplinar, que se deriva de las prácticas escolares y que nos empuja a separar las materias a la hora de diseñar y desarrollar el currículo.

Y si esto es ahora un problema de imposible solución, habría que repensar, por lo menos, cómo articular las dos materias que integran la educación artística actual, es decir, las artes visuales y la música. Porque la realidad es que, si nos deslizamos del terreno de los fundamentos al de las prácticas, nos encontramos con materias que deben hacer equilibrios imposibles para compartir los escuetos horarios y los inadecuados espacios que la institución escolar tiene previstos para el aprendizaje de las artes.

La respuesta a este reto solo puede tener tres vías de acercamiento: mantener el forzado equilibrio actual, propiciar su separación en dos disciplinas diferenciadas, atendiendo a las peculiaridades de cada una de ellas, o trasladar al ámbito curricular los puntos de encuentro que hacen que, en lo cultural, las artes visuales y la música sean consideradas arte.

Ya sabemos lo que da de sí y los problemas que genera la primera de las opciones. Resulta difícil pensar que, en la actual política de distribución de materias y horarios que condicionan el currículo escolar, pueda concederse a las artes esta doble presencia que la diversificación disciplinar requiere. Tampoco parece fácil romper con una tradición de separación en contenidos, metodología y objetivos. Sea como fuere, el debate que tenemos por delante es un reto muy relevante para el futuro de la educación artística.

## RETOS PARA LA ELABORACIÓN DE UN CURRÍCULO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

A la hora de plantearnos una renovación de la educación artística en nuestros países, creemos que se debería tomar conciencia del tipo de retos a los que nos enfrentamos y de la naturaleza de los mismos. En las próximas líneas trataremos de mostrar y comentar los que a nuestro juicio pueden ser más importantes.

### Necesidad de superar la ambigüedad en los objetivos formativos

Uno de los retos más urgentes que tiene la educación artística en el ámbito escolar es el de determinar con claridad los propósitos formativos de su acción. Las diferentes derivas y proyectos curriculares que hemos mencionado anteriormente han tocado muchos aspectos distintos –desde el aprendizaje de las artes hasta la liberación expresiva de los individuos–, que no encuentran siempre un adecuado equilibrio en las propuestas curriculares. Incluso, en muchas ocasiones, no está suficientemente claro si el fundamento de nuestra presencia en el currículo escolar está en

la formación general de la persona o en la formación (aunque sea a una escala muy modesta) de artistas. Todavía nos debatimos muchas veces en la ambigüedad de este doble objetivo y la resolución del dilema se ha convertido ya en un reto que no puede aplazarse más.

En el caso de la educación musical, esta problemática, unida a la necesidad de explicar a políticos y familias el sentido de la enseñanza musical en la escuela, ha llevado al surgimiento de una amplia variedad de enfoques englobados bajo un nombre común *music advocacy* (o "apoyo a la música"). Los argumentos esgrimidos en defensa de la música en las escuelas se han basado tanto en hallazgos científicos como en datos poco convincentes, que resultan bastante controvertidos. Entre dichos argumentos, uno de los más difundidos, y también más cuestionado, en los últimos años es el que deriva de lo que se ha dado en llamar "Efecto Mozart". Frente a este tipo de argumentos, muchos profesionales defienden que el apoyo a la música solo será efectivo en la medida en que se base en argumentos empíricos referidos a la propia música, y no a sus posibles beneficios para el desarrollo integral de las personas o para favorecer el aprendizaje de otras áreas. Esta posición ha sido mantenida, entre otros, por filósofos de la educación musical como Bennet Reimer, Estelle Jorgensen o David Elliott.

### Dificultades para la sistematización y jerarquización de contenidos

Por la propia naturaleza abierta e históricamente cambiante de las artes, arrastramos, desde que su enseñanza se incorporó a la educación general, un severo déficit de sistematización y jerarquización de contenidos.

No es que otras materias sean más adecuadas, es simplemente que tienen una tradición en la que ampararse. En el caso de las artes visuales, la disciplinarización que en el aprendizaje de la pintura introdujeron las Academias propició un primer esbozo de sistematización de la materia en el currículo escolar. Pero desde la toma de conciencia de la diferencia de propósitos formativos que orientan la formación escolar y la formación artística, esa propuesta de disciplinarización se ha roto, sin encontrar sustitución, y se ha debatido entre el abandono a la libre expresión y la necesidad de darle entidad disciplinar.

En el caso de la música se da exactamente la misma situación. Partiendo de la idea de que la música es un lenguaje constituido por una serie de elementos básicos y una serie de reglas de organización de los mismos, muchos currículos escolares han establecido una secuencia basada en la teoría musical que va de lo simple a lo complejo, de las unidades más pequeñas con significación musical a la obra musical concebida como un todo. Sin embargo, este planteamiento ha sido puesto en tela de juicio por numerosos músicos y educadores (ver, entre otros, Sloboda, 1985; Meyer, 1956; Stefani, 1983), no habiéndose encontrado, como en el caso de la plástica, alternativas que puedan generalizarse.

### Dificultades metodológicas. Diferenciar entre la enseñaza de las artes y la educación artística

A diferencia de lo que ocurre en la enseñanza especializada y profesional de las artes visuales, donde ya existe una tradición, una sistematización y una jerarquización de contenidos y actividades suficientemente consensuadas, la enseñanza de las artes en contextos educativos básicos no ha logrado concitar este consenso. De tal modo que, según sea el modelo formativo que le sirva de base, tanto los contenidos como la misma metodología pueden cambiar radicalmente.

Además, la lógica vinculación de la materia a las artes y a su devenir histórico sitúa al currículo de la educación artística ante la tesitura de seguir los cada vez más continuos vaivenes estilísticos, formales y estéticos de las artes o permanecer ajeno a aquel saber que le da sentido.

En el caso de la educación musical, los problemas que plantean los modelos academicistas transferidos a la escuela derivan, a su vez, en dificultades para encontrar un enfoque metodológico adecuado a los requerimientos de los currículos. Unos currículos que, como ya hemos explicado, son cada vez más complejos y trascienden la idea tradicional de una enseñanza musical basada casi exclusivamente en el desarrollo de habilidades técnicas relacionadas con el canto y la interpretación de uno o más instrumentos y con la audición y análisis (desde un planteamiento casi musicológico) de un repertorio conformado, en su gran mayoría, por ejemplos de la música clásica occidental de los siglos XVII al XIX.

### Dificultades para la evaluación

La falta de tradición disciplinar, la conciencia cultural de que el arte es una cuestión básicamente subjetiva y el trabajo con ámbitos de contenido que presentan dificultades para la medición, como la creatividad, han dado lugar a la ausencia casi total de tradición evaluadora en la enseñanza de las artes. Cuando, prácticamente obligado por los requerimientos del contexto escolar, el profesorado evalúa al alumnado, suele hacerlo usando instrumentos de evaluación que no resultan apropiados. Es evidente que las "pruebas" que consisten en simples ejercicios de lápiz y papel no sirven para medir los progresos del alumnado. Necesitamos, por ello, encontrar alternativas para la evaluación, definiendo lo más explícitamente criterios e indicadores.

### Oportunidades formativas de un currículo de educación artística

Sin embargo, a pesar de las dificultades, la educación artística se encuentra en un momento óptimo para reinventarse, para repensar cuáles son los fundamentos estéticos, epistemológicos, sociales y pedagógicos de su renovación curricular.

Asistimos, por un lado, a un creciente reconocimiento social y pedagógico de la importancia de la educación artística en la mejora del rendimiento escolar y, lo que es más importante, en la formación de ciudadanos democráticos y libres.

La conexión directa de la educación artística con el mundo de las artes la coloca en una situación óptima para enganchar con la vida, para que los estudiantes tengan en la educación artística una inmejorable oportunidad de conectar con la experiencia humana.

Que las artes hayan tratado, a lo largo de la historia, de los aspectos más esenciales de la vida posibilita también a la educación artística el encuentro con otras materias disciplinares. Ahora bien, habría que prestar atención para que esta conexión no convirtiera a la educación artística en una mera cuestión transversal. Se trataría más bien de que, en una nueva formulación de las relaciones disciplinares dentro de la institución escolar, en la que prima la perspectiva de la ciencia, las artes tuvieran su oportunidad de presentar otras visiones y otras formulaciones distintas sobre el mundo.

La inserción definitiva en el entorno escolar nos lleva también a asumir algunas obligaciones y dinámicas curriculares que, por poco que nos gusten, resultan imprescindibles para la supervivencia de nuestras materias en educación.

Así, por ejemplo, necesitamos proceder según nuevas estrategias que nos provean de indicadores para realizar trabajos tan inherentes a la escuela actual como el de evaluación.

Del mismo modo, habría que encontrar el camino para apuntalar la idea de que es posible un currículo de educación artística. En el ámbito iberoamericano, esto es más necesario, si cabe, ya que son muchos los países que todavía no cuentan con una consolidación de la educación artística en sus currículos escolares y en muchos casos estamos en un momento de cambio que podría propiciar un espaldarazo definitivo a dicho asentamiento.

Está bien que sigamos pensando y defendiendo el valor y la necesidad de la educación artística para alcanzar la formación integral de ciudadanos libres, solidarios y críticos. Está bien que sigamos proclamando a quien no quiere oírlo que la educación artística ocupa un ámbito formativo que de otro modo no tendría lugar en el entorno curricular (el de la formación de la sensibilidad, el de la educación afectiva y emocional y, en ocasiones, el de la educación moral) y que, a su vez, lo que quizá es más importante, dota al alumno de formas específicas e insustituibles de apreciación de la realidad.

Está bien que recordemos a nuestras autoridades que la educación artística es el mejor caldo de cultivo para la imaginación y la creatividad, pero también para la resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento convergente y divergente.

Todos estos y algunos más son los mimbres con los que podemos construir el fundamento de nuestro currículo, pero es necesario también que resolvamos problemas más inmediatos y cotidianos, como los que en este capítulo hemos presentado para que pueda realmente satisfacerse esa vieja aspiración de que la educación sea el lugar donde los seres humanos nos hacemos libres.

# Fundamentos metodológicos de la educación artística

*Andrea Giráldez*

Si comparamos la situación de un pasado más o menos próximo con la actual, podemos afirmar que la educación artística contemporánea se ha hecho, en cierto sentido, más compleja, puesto que debe tener en cuenta numerosas variables y condicionantes que determinan su adecuación, eficacia y significado social y educativo. En las últimas décadas, las artes han ocupado un lugar cada vez más prominente tanto en los discursos educativos como en los políticos y públicos. Al tiempo que las formas tradicionales del arte (como la música, la plástica, la danza o el teatro) se han asentado como parte integral de los currículos escolares, factores como el desarrollo tecnológico, la globalización o el multiculturalismo han ejercido una influencia directa en la conceptualización de la educación.

En este contexto, puede que las metodologías clásicas o tradicionales continúen siendo válidas, pero también es posible que muchas de ellas no respondan a los requerimientos de un mundo y una sociedad que poco se parecen a los de hace treinta o cuarenta años. Por ello, es imprescindible que los docentes podamos reflexionar sobre nuestra propia práctica y comprobar si esta responde adecuadamente a los fines de la educación artística contemporánea.

Partiendo de esta idea, en el presente capítulo nos referiremos a algunas de las opciones metodológicas adoptadas en función de lo que han sido y son las metas y los usos de las artes en la educación. Para ello, comenzaremos con una reflexión en torno al perfil del docente encargado de impartir las enseñanzas artísticas en las escuelas y nos referiremos a tres enfoques o modelos "tradicionales" de educación artística: el academicista, el de la autoexpresión creativa y el de la enseñanza del arte basada en disciplinas. Seguidamente aludiremos a dos de los enfoques que han primado a la hora de definir los objetivos y contenidos de la educación artística en los últimos años y, consecuentemente, en la manera de abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje: interdisciplinariedad y multiculturalismo. Aunque por una cuestión de orden estos enfoques o modelos se presentan por separado, somos concientes de que rara vez aparecen en su forma "pura" y que en la práctica es posible encontrar combinaciones de distinto tipo.

## ¿ARTISTA EDUCADOR O EDUCADOR ARTÍSTICO?

Parece un juego de palabras, pero no lo es. Uno de los factores que influye de manera más o menos directa en las opciones metodológicas es la perspectiva en la que se sitúa el profesor. En general, se considera que los artistas, involucrados activamente en la práctica, intentarán potenciar el desarrollo de habilidades técnicas y la producción en el ámbito del aula, mientras que los educadores artísticos, cuya formación está más vinculada a la pedagogía, adoptarán un enfoque de tipo cognitivo.

Esta consideración coincide, en cierta medida, con algunos de los enfoques que ha adoptado la educación artística en las escuelas. De hecho, cuando las artes (fundamentalmente, las artes visuales) comenzaron a formar parte de los currículos escolares, fueron los artistas los encargados de impartirlas. Como la enseñanza del arte en las escuelas se reducía generalmente al dibujo, estos artistas-docentes tenían muy claro cuáles eran sus funciones, qué debían enseñar y cómo debían enseñarlo. El objetivo principal consistía en dotar a los estudiantes de las herramientas y los conocimientos necesarios para llegar a conocer, apreciar y producir obras artísticas, y para ello habían de emplearse métodos de enseñanza propios de la formación profesional de los artistas. La creatividad quedaba en un segundo plano, puesto que la producción de obras de arte se regía por el respeto a las normas y los procedimientos establecidos. El profesor era siempre el modelo que se debía imitar, los contenidos se presentaban siguiendo una secuencia rígida e inamovible, y las destrezas se desarrollaban mediante el ejercicio frecuente. Si otro lenguaje artístico entraba a formar parte del currículo (generalmente la música), el enfoque y el tratamiento eran análogos.

A este primer enfoque academicista, al que también podríamos llamar "de los artistas", se opuso otro, surgido a la luz de las corrientes pedagógicas que se fueron gestando en Europa y Estados Unidos en las primeras décadas del siglo XX y que podríamos denominar "de los pedagogos".

Esta segunda etapa fue consolidándose sobre una serie de postulados: primero está el niño, su sensibilización, su formación integral, el desarrollo de sus potencialidades creativas, su cultura artística, etc. Lo realmente importante no era, entonces, qué enseñar, sino a quién se enseñaba. Así, el alumno dejó de ser visto como un "aprendiz de artista" y pasó a ser un sujeto al que se debía educar de forma integral. Es decir, no se pretendía tanto que el alumno aprendiese arte como que a través del arte pudiese "poner fuera" su caudal creativo en beneficio de su desarrollo personal.

Es en este momento en el que se acuñan conceptos como el de *educación por el arte* y *libre expresión,* conceptos que se convertirían en los pilares de la enseñanza más progresista. Así, después de años de aprender recibiendo preceptos que venían "desde fuera hacia dentro", se trataba ahora de invertir el proceso, aprendiendo en un proceso que iba "desde dentro hacia fuera". Y para que esto pudiera hacerse efectivo, lo mejor era dar libre curso a las acciones espontáneas de los niños, juzgándose toda intervención como una vuelta atrás, como un retorno a una metodología signada por los preceptos del adulto (Spravkin, 1998, p. 100).

Los logros de esta etapa fueron importantes, entre ellos la crisis de los métodos tradicionales y la generalización de la educación artística en las escuelas. Pero, al mismo tiempo, hubo grandes errores. Por una parte, el foco de interés se desplazó desde el objeto artístico al sujeto creador, lo que trajo aparejada la idea de que la capacidad creativa se relaciona directamente con las facultades innatas del sujeto y no tanto con los procesos de aprendizaje. Por la otra, al centrarse en el niño, muchos educadores se olvidaron del arte, ya que la inmensa batería de recursos pedagógicos a menudo tenía poco que ver con el verdadero trabajo de los artistas. Otra de las dificultades estaba relacionada con cuestiones metodológicas. Al no haber programas ni secuencias de contenidos definidos, y al encomendarse la educación artística a profesores sin una formación específica, la acción educativa se caracterizó por una mínima intervención docente.

Una de las reacciones a este modelo, generalmente denominado de autoexpresión creativa, fue la que dio lugar a la DBAE (*Discipline Based Art Education*) a comienzos de la década de 1980. La DBAE aportó un nuevo proyecto curricular para la educación artística en la enseñanza general, estableciendo una sistematización del estudio del arte en torno a cuatro ámbitos formativos (la

estética, la historia, la crítica y la producción) y una nueva visión acerca de la formación y del papel del profesorado.

Según los defensores de la DBAE, esta "es un enfoque a la educación artística más exhaustivo que otros métodos porque aborda las cuatro cosas que hacen las personas en relación con el arte: crearlo, apreciar sus cualidades, encontrar su lugar en la cultura y en el tiempo, y exponer y justificar sus juicios acerca de su naturaleza, sus méritos y su importancia" (Eisner, 2004, p. 47). Según sus detractores, la DBAE supone una vuelta a un modelo de desarrollo curricular basado en las disciplinas artísticas (estudios artísticos, historia del arte, crítica del arte y estética), sus contenidos y sus metodologías.

En lo que se refiere al profesorado, hay una vuelta a la especialización, por entender que no se es posible enseñar arte sin haber tenido una experiencia directa, pero también una mayor exigencia, ya que en la figura de un educador artístico se deben conjugar, al menos, tres aspectos:

1. Una formación interdisciplinar, que incluya tanto aspectos relacionados con la historia, la estética o la crítica como la práctica del arte.

2. Una sólida formación pedagógica.

3. Una actitud reflexiva.

Esta idea de profesor, aunque con algunos matices, se acerca más a lo que podemos entender hoy por un educador artístico. Independientemente de los enfoques que puedan servir como base teórica a los diferentes currículos, actualmente parece haber una coincidencia a la hora de exigir un perfil interdisciplinar que no es equiparable a la de un artista profesional ni a la de un profesor generalista que ha cursado algunas asignaturas artísticas en su carrera. Para poder hacer frente a todas las exigencias de una educación artística que, como afirmamos al comienzo de este capítulo, debe tener en cuenta numerosas variables y condicionantes, es necesario que el profesor tenga una sólida formación tanto artística como pedagógica y, lo que es más importante, que sea capaz de actualizar sus conocimientos a través de procesos de formación permanente, ya que lo que exige la educación artística actual es diferente a lo que exigía hace algunos años y puede también ser distinto a lo que requiera en un futuro más o menos próximo.

## INTERDISCIPLINARIEDAD Y ARTES INTEGRADAS

En los últimos años de la década de 1980, el sistema educativo fue sometido a examen y se volvió a un concepto que, sin ser nuevo en la educación, no había sido llevado a la práctica con todas sus consecuencias: la interdisciplinariedad[1]. Ante las críticas al *currículo de las disciplinas* y la consideración de las ventajas que podría reportar un enfoque interdisciplinar adecuado a las peculiaridades psicológicas del alumnado (en especial, a los requisitos de globalización y significatividad de los contenidos), cobró fuerza la alternativa de un *currículo integrado*[2].

---

[1] Desde comienzos del siglo XX, John Dewey, uno de los fundadores de la Escuela Activa, había arremetido contra unos centros de enseñanza que obligaban a trabajar al alumnado con una excesiva compartimentación de la cultura en asignaturas, temas, lecciones y con una gran abundancia de simples y anecdóticos detalles.

[2] Richard Pring (1977, citado por Torres, 1998, p. 113) propone distinguir entre interdisciplinariedad e inte-

El currículo integrado dio lugar a una nueva organización de los contenidos, que ya no se agrupaban en disciplinas, sino en torno a *áreas de conocimiento* y experiencia "que tratan de identificar las principales vías por las que los seres humanos conocen, experimentan, construyen y reconstruyen la realidad; cómo organizan y sistematizan sus logros más importantes y necesarios" (Torres, 1998, p. 125).

La organización del currículo por áreas y el tratamiento integrado de las mismas son dos cuestiones sobre las que debemos detenernos; en primer lugar, para considerar lo que supone un "área de educación artística" y, en segundo lugar, para referirnos a los enfoques metodológicos que se dan al integrar el currículo de las artes con los de otras materias.

## ¿QUÉ QUIERE DECIR QUE LAS ARTES CONSTITUYEN UN ÁREA DE CONOCIMIENTO EN EL CURRÍCULO?

En los currículos de muchos países se optó por integrar las artes en una única área de conocimiento (especialmente, en la etapa de primaria, puesto que en la de secundaria se vuelve a un modelo más disciplinar), cuyo enfoque se pretendió que fuera global, aun a sabiendas de la especificidad de algunas cuestiones en cada uno de los ámbitos artísticos. Al principio, pareció una solución adecuada, puesto que se trataba no solo de la integración de contenidos de las disciplinas que tradicionalmente habían ocupado un lugar en el currículo (generalmente, la plástica y la música), sino también de la incorporación de contenidos provenientes de otros ámbitos artísticos, como el teatro, la danza, la fotografía, el vídeo, el cine, etc. Sin embargo, la experiencia ha demostrado que este cambio curricular no se ha visto reflejado en el tratamiento dado a la educación artística en las escuelas. Parte del problema deriva, como veremos a continuación, de que, al proponer una nueva área de aprendizaje, no se tomaron las medidas necesarias para formar al profesorado.

De hecho, el trabajo por áreas de conocimiento, y más concretamente el que se realiza desde el área de educación artística, requiere de nuevos perfiles docentes: en algunos casos, el de profesores especialistas capaces de coordinarse entre sí y desarrollar proyectos conjuntos; en otros, el de un profesor polifacético, entrenado para diseñar y llevar a cabo experiencias de aprendizaje que incluyen distintos ámbitos artísticos. Esta última opción, a la que por distintas razones, sin olvidar las económicas, han optado los sistemas educativos de países de los cinco continentes, ha dado lugar a numerosos problemas.

Aunque es probable que cada uno de nosotros pueda pensar en personas que poseen facilidad para expresarse en más de un lenguaje artístico, la mayoría considera que solo tiene talento para uno de ellos y, realmente, para alguna categoría específica dentro del mismo. Suponer que habrá un elevado número de personas que podrán desempeñarse como profesores de arte polifacéticos, que pueden cantar, bailar, tocar instrumentos, componer música, diseñar coreografías, dirigir,

---

gración; la primera denominación se refiere a la interrelación de diferentes campos de conocimiento con finalidades de investigación o de resolución de problemas. En esta modalidad no se verían necesariamente afectadas las estructuras de cada área de conocimiento. En cambio, el vocablo "integración" significa la unidad de las partes, de modo tal que estas quedan transformadas de alguna manera. Una simple suma o agrupamiento de objetos distintos o de partes diferentes no crearía necesariamente un todo integrado. Por tanto, el vocablo "integración" resulta más adecuado para subrayar la unidad que debe existir entre las distintas disciplinas y formas de conocimiento en las instituciones escolares.

dibujar, esculpir, pintar y manejarse hábilmente en la producción de recursos multimedia, además de tener conocimientos sobre pedagogía, historia, teoría, crítica y estética, es una utopía. Por ello, lo que sucede en la realidad de las aulas es que de los distintos lenguajes que incluyen las áreas de artística solo se enseña uno o, en el mejor de los casos, dos, que corresponden a aquellos en los que el profesor se siente más seguro[3].

Frente a esta dificultad, aquellos profesores más preocupados por la necesidad de responder a los requerimientos curriculares han venido trabajando en lo que podría considerarse una situación intermedia, en la que subsisten en cierta manera las disciplinas preexistentes, pero se realizan proyectos conjuntos. Terigi (1998, pp. 66-68) se refiere a esta y otras posibilidades:

- Lo que podría denominarse un *compromiso de mínimos*: dos o más asignaturas conservan su independencia formal, pero suscriben un mismo propósito, un enfoque compartido y debaten y esclarecen supuestos comunes.

- Además del enfoque compartido y los supuestos comunes, se establecen *espacios formales para proyectos compartidos e integrados*. En estos casos, mientras cada disciplina se sigue desarrollando de forma autónoma, se acuerdan momentos (dos o tres en el curso) para la elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos comunes en los que intervienen las distintas disciplinas y que pueden además integrar contenidos de otros ámbitos artísticos que no están habitualmente representados.

- También es posible que *una o dos disciplinas* (generalmente, las que ya formaban parte del currículo) *se definan como predominantes y sirvan para estructurar el área*, mientras que los contenidos de las otras se van incorporando a propósito de los proyectos particulares definidos por las primeras.

- Finalmente, el planteamiento de máximos supone la búsqueda de una *auténtica integración disciplinar*. Esto requiere que las asignaturas tradicionales acepten renunciar a las situaciones establecidas y se sumen al debate de cómo organizar una propuesta de enseñanza artística que, sin negociar la especificidad de cada lenguaje, procure una integración de la experiencia estética.

Tener en cuenta estas posibilidades puede resultar interesante, sobre todo si tenemos en cuenta que los cambios en educación suelen producirse muy lentamente y que el paso de la tradición disciplinar a la realidad que impone el currículo integrado puede hacerse gradualmente.

## ¿CÓMO SE INTEGRA EL CURRÍCULO ARTÍSTICO CON LOS DE OTRAS ÁREAS?

Además de la integración de los distintos ámbitos artísticos en una única área, debemos tener en cuenta la posibilidad de integrar el área de artística con otras áreas del currículo. Las modalida-

[3] En el caso de España, por ejemplo, el área de artística del anterior currículo de la LOGSE incluía tres lenguajes: plástica, música y dramatización. El único profesor especialista era el de música y, aparentemente, la plástica y la dramatización debían ser impartidas por el tutor o profesor generalista. Esto llevó, en la inmensa mayoría de los casos, a que solo se impartiera la música y, con mayor o menor fortuna, la plástica, excluyendo la dramatización, que tenía una menor tradición en el sistema escolar y en la formación inicial del profesorado. Al mismo tiempo, plástica y música se trabajaban generalmente sin ningún tipo de coordinación o integración. Algo similar sucede en muchos países latinoamericanos que cuentan, en el mejor de los casos, con uno o dos especialistas de distintos ámbitos artísticos.

des de enseñanza que se derivan de esta posibilidad son diversas y pueden diferenciarse según el nivel de integración curricular. Seguidamente nos referiremos a tres de esos niveles, poniendo el énfasis en cómo las distintas disciplinas se conectan entre sí y en las relaciones que el alumnado puede establecer entre ellas. Los dos primeros niveles de integración han sido y son los más utilizados en las escuelas.

### Conexión a través de recursos

Este es el tipo de integración más frecuente, pero también menos significativo. Se da cuando una disciplina sirve a otra para proporcionarle un vehículo a través del cual los hechos y conceptos pueden ser aprendidos, comprendidos o recordados más eficazmente: por ejemplo, usar imágenes para ayudar a los estudiantes a comprender un período histórico concreto o las características de una cultura determinada, o cantar la canción del alfabeto en las clases de inglés para aprender y recordar el orden de las letras. En este supuesto, una de las áreas, en este caso la de artística, es considerada como menos importante y queda relegada a una posición subsidiaria. El alumnado está aprendiendo supuestamente a través de las artes, pero no sobre las artes.

### Conexión a través de temas o ideas

Esta modalidad, que generalmente adopta la forma de unidades temáticas integradas, se caracteriza por la vertebración entre dos o más áreas de conocimiento mediante temas o ideas. En esta línea, por ejemplo, el tema "Los carnavales" permite integrar una amplia gama de contenidos y actividades de diferentes áreas de conocimiento: educación artística, conocimiento del medio, lengua, etc. Todas esas áreas, que ya poseen en sí mismas un alto grado de integración, quedan conectadas por un interés común, al tiempo que se facilita una mayor comprensión del tema elegido. Otro ejemplo puede darse al explorar mediante obras de arte y trabajos propios de otros campos una idea o concepto determinado; por ejemplo, la simetría, la metamorfosis o la parodia.

En estos supuestos no existen áreas dominantes, ya que todas ellas pasan a estar subordinadas a la idea que sirve para vertebrar la propuesta de integración.

Aunque existen excelentes ejemplos de unidades temáticas y proyectos de trabajo integrados, es importante observar que en ocasiones las propuestas que se realizan son bastante superficiales. De ahí la importancia de procurar establecer relaciones significativas.

### Conexión a través de la resolución de problemas

Otra modalidad para la integración de las artes se relaciona con la práctica de la resolución de problemas (Eisner, 2004, p. 63). En este caso, se puede partir de un problema planteado por los propios estudiantes o propuesto por el profesor, cuya resolución deba abordarse desde varias áreas, incluyendo la de artística. Un ejemplo sería pedir a los estudiantes de secundaria que organizaran un concierto para los de primaria, una tarea compleja en la que deberían organizar el programa, calcular los costes, diseñar carteles para anunciar el evento, ensayar, elaborar los programas de mano, etc.

## DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La diversidad cultural es uno de los rasgos que caracteriza a las sociedades contemporáneas. Frente a esta realidad, en las últimas décadas han comenzado a desarrollarse algunas iniciativas

en las que la atención ya no se centra tanto en las metodologías didácticas en el ámbito de la educación artística, sino en los problemas derivados del contexto social en el que viven los estudiantes, quedando relegadas a un segundo plano algunas de las cuestiones tradicionales vinculadas al desarrollo de destrezas y habilidades técnicas. En estas iniciativas hay también posturas críticas hacia algunos de los enfoques previos en la enseñanza de las artes, que señalan cómo en determinados currículos se reserva muy poco espacio para el estudio de las artes de la propia comunidad o de las culturas no occidentales y no se ayuda a los estudiantes a comprender los objetos en sus contextos originales, a valorarlos de acuerdo con los significados y funciones para los que fueron creados, a enjuiciarlos utilizando criterios culturalmente adecuados, a ver cómo la creación y difusión de diversas formas de arte pueden servir para poner en tela de juicio unas relaciones económicas injustas (Pankartz, 2003, p. 18).

Ante los desafíos que plantea una educación artística atenta a la diversidad cultural, no basta con incluir en unos currículos dominados por los cánones del arte occidental algunas actividades aisladas en las que se hace referencia al arte de las diferentes culturas. Es necesaria una revisión más profunda que tenga en cuenta la necesidad de ayudar a los estudiantes a percibir el arte como un elemento fundamental de la vida cultural y social, a encontrar un lugar para el arte en sus vidas y a comprender y valorar las contribuciones que los artistas y el arte hacen a las diferentes culturas y sociedades. Y todo esto debemos hacerlo teniendo en cuenta que "toda educación artística que sea multicultural, secuencial y evolutiva, y reconozca diversos estilos de aprendizaje, puede ayudarnos a ver las semejanzas en los roles y las funciones del arte a través de las culturas y, al mismo tiempo, convertirse en un agente de cambio social positivo" (Graeme Chalmers, 2003, p. 149).

## CONCLUSIONES

A lo largo de este capítulo hemos querido mostrar cómo los distintos enfoques que se han dado en los últimos años en el ámbito de la educación artística han determinado de un modo u otro los usos de las artes en la educación, las metodologías y el papel del profesorado. Hoy día muchos de esos enfoques siguen estando presentes en las aulas puesto que, tal como sucede en otros ámbitos de la educación, los educadores artísticos no hemos llegado a un acuerdo "universal" sobre cuál ha de ser la función de las artes en la enseñanza. Y aunque es comprensible, e incluso aceptable, que cada uno de nosotros continúe enseñando según sus propias concepciones y convicciones, también es deseable que seamos capaces de avanzar aprendiendo de los aciertos y de los errores del pasado, un pasado a cuyo conocimiento esperamos haber contribuido con este texto.

# Educación artística y políticas públicas: retos, procesos y perspectivas

# La educación artística en Iberoamérica

*Lucina Jiménez*

Los esfuerzos por equilibrar los conocimientos y las experiencias que aporta la educación básica a partir de la incorporación de la educación artística en los currículos de los países iberoamericanos datan ya de hace dos décadas. El cúmulo de reuniones, congresos, encuentros y reuniones regionales y nacionales son huella de un itinerario que ha costado mucho trabajo, debates y experiencias.

Aún nos falta investigación, sistemas de información y otras herramientas que nos permitan constatar y evaluar la profundidad de los avances y lo complejo de los abordajes en los diferentes ámbitos en cada país, pero no por ello quisimos dejar vacío en este libro un acercamiento al avance o las condiciones de la educación artística en algunos de los países de la región. Este ensayo, por tanto, debe considerarse como un acercamiento muy preliminar[1].

Los avances son desiguales, dada la diversidad de los propios sistemas educativos y los contextos en los cuales se desarrollan o se transforman, pero es un hecho que la educación artística en Iberoamérica cobra un sitio cada vez más importante en la agenda educativa, en las políticas públicas de la cultura y, sobre todo, entre los agentes que confluyen en los ámbitos de la enseñanza formal y no formal, convencidos de que las prácticas artísticas constituyen una formación fundamental en este siglo que apuesta por la innovación, la creatividad y la búsqueda de nuevas formas de equidad, convivencia y cohesión social.

La conciencia de que las artes contribuyen a la formación de la persona y de que son parte indispensable de la alfabetización que reclama el siglo XXI para todos los niños y jóvenes ha crecido significativamente. A pesar de las debilidades o rezagos en muchos países, es posible reconocer un intenso proceso de búsqueda de nuevos equilibrios en las formaciones y los saberes que los sistemas educativos establecen como básicos en la educación para la vida, así como un replanteamiento de los enfoques pedagógicos y metodológicos con miras a establecer visiones más integradoras y atentas al tema de la diversidad cultural, aun cuando en este último ámbito se antoja necesario un nuevo discurso.

---

[1] Ha sido elaborado a partir de los materiales, diálogos e intercambios que he realizado durante los últimos años a través de las redes formales e informales de educación artística en las que participo. En algunos casos conozco los procesos porque he participado en ellos. Agradezco los datos aportados por Clarisa Ruiz, de Colombia; por Maria M. Santos, de Portugal; por Carmen Gularte, de Guatemala, así como por otros colegas de Chile, Brasil, Argentina, Costa Rica y España. Igualmente, se consideran algunos elementos aportados por los cuestionarios elaborados por Lucia G. Pimentel, de Brasil, como parte de las propuestas para el programa Educación Artística, Cultura y Ciudadanía, impulsado por la OEI, cuyo análisis e interpretación está en proceso bajo la conducción de Imanol Aguirre.

Se entiende cada vez más que el arte no es un elemento complementario o ajeno a la ciencia y la tecnología, sino que contribuye a la creación de conocimiento y que, cuando se aborda desde una perspectiva pedagógica y ética pertinente, incide en la transformación del entorno personal, escolar y comunitario, y puede contribuir a fomentar la participación social, la creación de cohesión social y la construcción de ciudadanía.

Sin embargo, aún estamos lejos de contar con un estado del arte completo y actualizado para Iberoamérica. Una de las grandes lagunas consiste justamente en la falta de investigación, documentación y sistematización de las experiencias educativas en artes en Iberoamérica, lo cual limita todavía en nuestros días un análisis más amplio de los enfoques, metodologías, didácticas, procesos, sujetos y resultados de la enseñanza de las artes en sus diferentes dimensiones, modalidades y coberturas.

## LOS ANTECEDENTES

El Consejo de Europa impulsó a mediados de los noventa el estudio *Arts Education in Europe: a Survey*, dirigido por Ken Robinson, un análisis elaborado como parte de la iniciativa denominada *Culture, Creativity and the Young* (1995) e impulsado por el Comité de Cultura del Consejo para la Cooperación Cultural. Este documento mostró que, a pesar de la tradición educativa en artes del viejo continente y de que su enseñanza estaba presente dentro del currículo de varios países de la Unión Europea, en algunos casos de manera opcional, su papel todavía era considerado secundario frente a la valoración de las ciencias[2].

Más recientemente, Ann Bamford elaboró un estudio, por encargo de la UNESCO, en el cual respondieron 63 países, algunos de ellos pertenecientes a Iberoamérica: Argentina, Colombia, Chile, Ecuador, España y Perú[3]. El WOW Factor estructuró un cuestionario que levantó datos sobre la legislación, la institucionalidad, la magnitud del impacto en el currículo de la básica y la media, los perfiles de docentes, los programas y las didácticas, la infraestructura, los esquemas de financiamiento y las experiencias significativas de los países. Este esquema permitió a la doctora Banford replicarlo en profundidad en otros países que buscaron analizar el estado del arte en la materia. Actualmente, la Alianza para la educación artística de ISME, IDEA y ENSEA trabaja para desarrollar un observatorio mundial de la educación artística.

Diversas reuniones latinoamericanas en Colombia, Brasil, España y Portugal señalan el camino que ha seguido el debate internacional, propiamente iberoamericano, el cual sin duda ha influido, aunque en diferentes tonos, en las políticas nacionales de impulso a la educación artística. Una de las propuestas del Congreso Iberoamericano de Educación Artística, celebrado en Beja (Portugal), fue la creación de una Red Iberoamericana de Educación Artística.

Estamos ante un espacio educativo que se mueve todavía con tiempos propios, dada la complejidad de transformar y evaluar los sistemas nacionales de educación y dado que la mayoría de nuestros países carece de sistemas de información especializados en la educación artística en sus diferentes niveles y modalidades.

---

[2] Robinson, Ken, *Arts education in Europe: a survey*, Council of Europe, p. 11

[3] Brasil fue consultado, aunque no respondió a la encuesta.

Uno de los campos de tensión, aún pendientes de abordar, es que los países de Iberoamérica se insertan en el debate internacional de la educación básica mediante los instrumentos internacionales de evaluación que se enfocan hacia el resultado y no hacia el proceso y ponen por delante las materias consideradas más importantes: español, matemáticas y ciencias, sin reparar en el impacto que tendría la educación artística aun en el aprendizaje de estos y otros conocimientos.

La educación artística profesional aún lucha dentro de los propios sistemas educativos por encontrar su especificidad y avanzar en la creación de esquemas propios de evaluación y certificación, creación de infraestructuras y prácticas profesionalizadas que le permitan insertarse dentro de los esquemas pedagógicos con las otras áreas, sin desnaturalizarse.

Lograr el reconocimiento del arte como un campo donde se investiga, se crea, se experimenta y se hace innovación a partir de la especificidad de los lenguajes artísticos y en íntima relación con la ciencia y la tecnología es uno más de los retos de los sistemas educativos de carácter superior.

En ese sentido, cobra relevancia el Programa de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía, propuesto por la OEI, al enfocar la importancia de la educación artística en los sistemas educativos, proponer la concertación iberoamericana de políticas públicas y establecer mecanismos de apoyo a la investigación, la formación docente y la sistematización de experiencias, en el marco de la celebración de los Bicentenarios (http://www.oei.es/artistica).

## EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y SISTEMAS EDUCATIVOS

La mayoría de los países de Iberoamérica han avanzado o están trabajando en el intento de incorporar o recuperar la educación artística en los currículos de la educación básica, con diversos enfoques, ya sea de manera obligatoria u opcional, dentro del plan de estudios o como complemento de este en horario extra. En ese sentido, la educación artística constituye una problemática común de los países iberoamericanos, por lo que conviene construir un estado del arte como paso fundamental para fortalecer la cooperación internacional. Dada la falta de sistemas de información que analicen coberturas, enfoques, legislación, insisto en el carácter preliminar de estas notas.

La década de los noventa marca una inflexión en los sistemas educativos en relación con la educación artística. Brasil, uno de los países que más han avanzado en América Latina, incorporó el arte-educación, como se le llama en ese país, como un contenido obligatorio de la educación básica (6 a 17 años) desde 1996, a partir de una diversidad de enfoques, entre los cuales destaca la llamada Propuesta Triangular, sintetizada por Ana Mae Barbosa, que establece los ejes de creación, lectura y contextualización en el acercamiento a la formación artística. Ha establecido diversos posgrados universitarios para desarrollar la formación docente. Gracias a ello, la investigación en formación docente, pedagogía y metodología ha logrado avanzar en espacios como las universidades de São Paulo, la Federal de Minas Gerais, la Federal de Rio Grande do Sul, la Federal de Bahia y la Federal de Goiás. Brasil cuenta con la Federación de Arte-Educadores, que congrega a docentes y gestores vinculados a la educación artística. Igualmente ha avanzado en planteamientos de educación artística y mediación y formación docente.

España impulsó en la LOGSE una ley que permitió establecer como obligatorias las enseñanzas de música y danza, desde el preescolar, la primaria y la secundaria, las mismas que han sido normadas en 2007. Igualmente, elaboró los lineamientos que permiten obtener la equivalencia, a los efectos de docencia, en los estudios completos de danza anteriores a la Ley Orgánica de 1990;

los lineamientos para la formación inicial y profesional en música y los que regulan los contenidos curriculares de las carreras artísticas profesionales. En el mismo sentido, se han señalado las normativas para la formación de docentes.

En el caso de las artes visuales, España se adscribió a la visión del arte como lenguaje y, a partir de dicha postura, ha desarrollado sus espacios formativos en las escuelas. Diversas universidades han avanzado en la investigación de las artes, desde el punto de vista de la creación y las didácticas, especialmente la Universidad Pública de Navarra, la de Valencia y la Complutense, que imparte formaciones vinculadas también al arte terapia.

La Reforma de 1993 en México recuperó la importancia de la educación artística en el currículo, desde un enfoque de la apreciación y la expresión artísticas, después de que la educación estética con la que nació el sistema, bajo el impulso de José Vasconcelos, desapareció; partiendo de la premisa de dar prioridad a los temas que se juzgaron necesarios para incorporar al país a la modernidad, el resultado fue una escuela híper-racionalizada y fundamentalmente cartesiana. Sin embargo, este programa fue básicamente enunciativo, ya que no se tradujo en lo inmediato en la transformación de las pautas y los contenidos de la formación inicial de maestros y artistas, ni garantizó la cobertura de la enseñanza de las artes. Las escuelas normales, instituciones especializadas en la formación de maestros, disminuyeron el tiempo destinado a los contenidos de la educación artística en sus planes y programas de estudio.

Aun cuando algunas normales y universidades ofrecen una licenciatura en educación artística, sus perfiles y contenidos requieren de nuevos análisis, evaluaciones y diseños. Sin embargo, se han dado avances. Durante la presente década se produjeron materiales didácticos para el maestro. Se formularon nuevos enfoques de las artes en el nivel de preescolar en 2004 y en la secundaria en 2006. En ambos casos se valoró más la educación artística. En la secundaria, incluso se transitó de considerar esta formación como actividad de "desarrollo", es decir, complementaria, a una de carácter curricular y obligatorio, con una duración de dos horas a la semana. El currículo adoptó un enfoque disciplinar, pero más orientado hacia lo cognitivo, expresivo, de apreciación y contextual.

No necesariamente estas reformas consideraron una perspectiva articulada, dado que se realizaron por separado. La formación docente sigue siendo deficitaria y no hay suficientes maestros. Actualmente se revisan el enfoque y los contenidos de los programas de educación artística de la primaria. La Secretaría de Educación Pública de México instituyó un Consejo Interinstitucional, en el cual existe un Consejo de Artes, donde se busca promover el debate de la enseñanza de las artes en el contexto de la educación básica orientada a la formación de competencias para la vida.

El Instituto Nacional de Bellas Artes integra a 39 escuelas de arte desde los niveles de iniciación hasta el profesional y atiende a la formación de profesionales de las artes, no así a la educación artística en el nivel básico, ni a la formación de docentes para las aulas de primaria y secundaria, uno de los vacíos por atender a nivel nacional.

El Centro Nacional de las Artes desarrolla un programa interdisciplinario, uno de vinculación de la educación artística con la tecnología digital y otro de educación artística a distancia a través del Canal 23 Red de las Artes, con cobertura nacional y producción propia, en el que se tocan temas orientados hacia los maestros de aula. Igualmente, la UPN y este Centro crearon el único posgrado que existe vinculado a la educación artística para el sistema educativo.

La educación artística no formal se atiende desde el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, a través del Sistema Nacional de Fomento Musical, que brinda opciones de formación en dirección coral y orquestal. Igualmente, a través del programa Alas y Raíces a los Niños, existen iniciativas estatales en Aguascalientes, Baja California o Guanajuato, pero no existe una instancia que coordine y aglutine la información. El escenario es todavía de atomización. "No se cuenta con una red que permita puntualizar, censar y conocer la producción de los diferentes ámbitos de la educación artística"[4].

En 1999, Chile estableció el propósito de articulación de la educación básica dentro de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica. En 2002 se implantaron los programas de estudio elaborados por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación y aprobados por el Consejo Superior de Educación. El primero y segundo años básicos incluyen el desarrollo de capacidades para expresarse y para apreciar diversas manifestaciones del arte. El quinto año básico, por ejemplo, cubre dos disciplinas: artes visuales y artes musicales, y se amplía a la historia del arte, al conocimiento de elementos formales y códigos propios de este, a ciertas técnicas y al desarrollo de las capacidades expresivas.

En las artes visuales, la reforma, en marcha todavía, incorpora particularmente las artes indígenas de Chile, así como en música el folclore, en un intento de vinculación de la perspectiva de la diversidad. En su perspectiva transversal, considera las artes como conocimientos susceptibles de integrarse temáticamente con el estudio y la comprensión de la sociedad y de la naturaleza, igual que con algunos conocimientos de las matemáticas, especialmente de la geometría, en relación con el arte indígena chileno. Sin embargo, los programas de estudio señalan que ese conocimiento es para "ser puesto en práctica por los establecimientos que elijan aplicarlo", lo que da pie a suponer la no obligatoriedad[5].

Durante 2007, el Consejo de la Cultura y las Artes elaboró el Informe Diagnóstico de la Oferta Académica de Carreras Artísticas en la Educación Superior Chilena, concluyendo que era imprescindible ampliar la mirada de la educación artística desde perspectivas más integradoras, a fin de buscar la "sintonización de todo el sistema educativo", desde preescolar hasta la educación superior, buscando la profesionalización y la descentralización.

La realización de diversos encuentros nacionales permitió el acercamiento entre pares que no se habían reunido e iniciar un proceso de identificación de estándares de calidad en los procesos formativos de las carreras artísticas, a fin de incorporarlas a los sistemas de acreditación, así como la conformación de una naciente Red Nacional de Educación Superior Artística[6].

La colaboración entre los Ministerios de Educación y Cultura no siempre ocurre de manera sistemática o permanente, si bien en la mayoría de los casos realizan acciones conjuntas en otros campos. Destaca en este renglón el esfuerzo de Guatemala, país que lleva algunos años realizando proyectos piloto de educación artística en el sistema educativo, fruto de un trabajo de pares entre los dos Ministerios. En este país, la reflexión gira en torno a cómo incorporar los elementos del

[4] Cuestionario sobre Educación Artística, Cultura y Ciudadanía, 2008, p. 2.

[5] Ministerio de Educación de Chile, *Educación artística: programa de estudio para quinto año básico*, Santiago de Chile, Unidad de Currículum y Evaluación, 2004, pp. 9-11.

[6] Red Nacional de Educación Superior Artística, *Boletín*, 2008.

patrimonio cultural intangible como parte de dicha formación. En el mismo sentido, destaca el esfuerzo de Colombia en donde ambos Ministerios han logrado establecer puntos de encuentro y de diálogo para avanzar en la estructuración de su sistema de educación artística.

El Ministerio de Cultura, por su parte, da vida en 1998 al Primer Seminario Nacional de Educación Artística y Cultural, orientado hacia la definición de contenidos. En el año 2000, el Ministerio de Educación de Colombia publica los Lineamientos Curriculares para la Educación Artística, en la educación preescolar, básica y media, los cuales se señalan como obligatorios y fundamentales para el conocimiento. Dicho proceso fue conducido por la Universidad Nacional. Ello, sin embargo, no garantizó su impacto en las escuelas, ya que dependía de la capacidad de las escuelas para ponerlo en práctica, como ha sucedido en la mayoría de nuestros países.

Múltiples experiencias pedagógicas y de reflexión han sido realizadas por ambas instituciones, en las cuales se ha buscado involucrar en el proceso a especialistas de todo el país, entidades civiles especializadas, universidades, así como a expertos internacionales. A la fecha, los Ministerios avanzan en la definición de los enfoques, las competencias y las orientaciones de los currículos básicos en materia de educación artística, así como en un programa de educación artística no formal, encaminado hacia la generación de competencias ciudadanas y al fortalecimiento de una cultura de paz en ámbitos rurales y urbanos.

Costa Rica inició en 2004 un ambicioso programa de educación artística enfocado al desarrollo de competencias ciudadanas y a la formación cívica en la primaria, a partir de una reforma curricular que propone los lenguajes artísticos como medio para la formación en valores y nuevas formas de convivencia. El ensayo de Florisabel Rodríguez en este mismo libro documenta la fundamentación de dicho programa.

República Dominicana también realizó durante los últimos cinco años un esfuerzo de articulación de los diferentes niveles de la educación artística, dando vida a su sistema en este campo educativo.

Según la especialista Maria M. Santos, después de la Conferencia Mundial de la Educación Artística promovida por la UNESCO en marzo de 2006, el gobierno de Portugal decidió realizar su propia Conferencia Nacional de Educación Artística, con la colaboración de Educación, de Cultura y de Negocios con el Extranjero. En ella se realiza una reflexión crítica sobre la educación artística en Portugal y se inicia un proceso de replanteamiento. Los marcos normativos habían sido establecidos desde la década anterior. Aunque no se dispone tampoco de datos de cobertura de la educación artística, se asume que actualmente está en marcha la reorganización curricular de acuerdo con el marco establecido en 2004.

## LA SOCIEDAD CIVIL EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Si en la mayoría de los países la sociedad civil ha hecho crecer sus experiencias, la educación artística no es la excepción. Aquí me limito a mencionar algunas de un universo sumamente amplio que se requiere sistematizar y valorar en cada país y en la región iberoamericana.

En Argentina, la Fundación Arcor y la Fundación Antorchas apoyaron el proyecto Estimulación por el Arte, llevado a cabo por el Centro Andino para la Educación y la Cultura (CAPEC), de Música Esperanza, filial Tilcara, un poblado de cerca de 4.000 habitantes. Este Centro abarca las regiones de La Quebrada y Puna jujeñas, en Argentina, el norte de Chile y Bolivia. Igualmente, el proyecto Arte para Vincularte, nacido en una escuela, la "Antártida Argentina", en Buenos Aires,

Argentina, promueve el conocimiento entre niños y niñas de diferentes ciudades y países a través del trabajo artístico que se desarrolla en sus escuelas. Otra alianza de cuatro fundaciones creó también la Academia de las Artes, impulsando un proyecto en escuelas polimodales y técnicas, a partir del modelo del Boston Arts Academy[7].

En México han crecido los organismos civiles que contribuyen a la educación artística en sus diferentes disciplinas y modalidades. La Vaca Independiente, asociación pionera, desarrolló una propuesta de formación para la percepción y la apreciación de las artes visuales y recursos didácticos para maestros; el Instituto Mexicano del Arte, al Servicio de la Educación IMASE, también aporta formaciones para los maestros (http://www.imase.org.mx); La Matatena (http://www.lamatatena.org) ofrece formación en cine para niños; Instrumenta/Oaxaca apoya la educación musical profesional; La Pirinola trabaja video con niños que padecen síndrome de Down; el Consorcio Internacional Arte y Escuela (ConArte) (http://www.conarte.com.mx) trabaja con la SEP en programas de enseñanza de la danza y la música, en la formación de maestros de escuelas primarias y secundarias, de artistas en metodología y didáctica de las artes, así como en la promoción del diálogo intercultural a través del arte, y forma parte del Consejo Interinstitucional de Artes que discute la reforma curricular.

En Uruguay, el Instituto Uruguayo de Educación por el Arte organizó en 1999 el Encuentro Internacional de Educación por el Arte. Recupera la experiencia de creación de la Escuela María Cristina Xerpa, quien dirigió la escuela Canteras del Riachuelo desde 1917, inaugurada por Jesualdo Sosa, entonces su esposo. Esta escuela propició la sistematización de la pedagogía, logrando diferenciar entre el expresionismo artístico y lo que hoy se llama "Educación por el Arte". El Taller Barradas que impulsa esta institución continúa esta tradición educativa, bajo la dirección de Salomón Azar (http://www.tallerbarradas.com).

En España, diversas fundaciones y entidades del tercer sector trabajan en el campo de la educación artística, desde escuelas de circo como la de Nuo Barris, creada en 1977 en la periferia de Barcelona, hasta instancias como la Fundación España Yehudi Menuhin (http://www.fundacionmenuhin.org), que apoya proyectos de educación artística para favorecer la integración de niños y jóvenes.

Un buen recuento de iniciativas de educación artística en diferentes países puede encontrarse en la página web de La Pedrera como parte de sus servicios educativos (http://www.lapedreraeducacio.org/flash.htm).

Enter-Arte es un grupo de trabajo del Movimiento de Renovación Pedagógica "Acción Educativa", que promueve la reflexión, la investigación y la creación educativa a partir de proyectos innovadores de educación artística en escuelas. Integrado por artistas, educadores, gestores, comunicadores y otros profesionales, trabaja los lenguajes visuales a partir de proyectos que involucran a la comunidad educativa, incluyendo niños, niñas, maestros y padres de familia. Los resultados de su trabajo de ya diez años han sido expuestos en muy diversos espacios profesionales de exhibición artística en la Comunidad de Madrid (http://www.enterarte.es).

La CaixaEscena es un proyecto dentro de la Obra Social de la Caixa que desarrolló durante algunos años un programa de recursos teatrales para los centros de secundaria, dando lugar a

[7] Ortiz, Constanza y Catalano Dupuy, Natalia, *Aprender desde el arte: una experiencia transformadora*, Fundación Aciindar, Fundación BankBoston, Fundación Bunge y Born, Fundación Navarro Viola, 2005.

numerosos ejercicios y puestas en escena elaborados por los estudiantes, con participación de profesionales de las artes (http://www.laCaixa.es/ObraSocial).

EDUCARTE CHILE es la Sociedad Chilena de Educación por el Arte, una organización educativa sin fines de lucro destinada a estimular y promover el desarrollo de la educación por el arte en el terreno práctico y teórico y se encuentra conectada al Consejo Latinoamericano de Educación Artística y al INSEA (http://educartechile.cl).

Resulta imposible siquiera mencionar el creciente número de iniciativas disciplinares o interdisciplinarias que han logrado consolidarse en nuestros países. Igualmente, hace falta explorar los museos, centros artísticos y otras iniciativas artísticas que realizan actividad formativa como parte de sus servicios.

## LA AGENDA DE LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL

Los retos de cooperación se vinculan con la investigación educativa en artes, la sistematización de experiencias, el desarrollo de programas de movilidad de docentes, investigadores y evaluadores, así como en la construcción de redes sólidas que articulen la colaboración entre los diferentes países, iniciativas y organizaciones internacionales, en la perspectiva tanto del programa Educación Artística, Cultura y Ciudadanía que la OEI impulsa en el marco de los Bicentenarios, como en la perspectiva de la Reunión de la UNESCO que se celebrará en Corea en 2010.

El avance en el diagnóstico y en las líneas comunes de cooperación tiene varios momentos de desarrollo. En 2005, el Ministerio de Cultura de Colombia avanzó en la elaboración de algunas tendencias, sobre la base de un cuestionario al que respondieron 13 países, el cual será un punto de partida fundamental para profundizar en el análisis. Igualmente, están los resultados del Encuentro Regional de Educación Artística para Centro y Sudamérica celebrado en marzo del 2007 en Medellín, donde se bosquejaron las necesidades de articulación de la agenda de cooperación internacional, a la cual se sumarán los resultados del Estado del Arte y la sistematización de experiencias que promueve la OEI.

La construcción de una agenda iberoamericana de cooperación en educación artística tiene muchos ángulos de atención, frente a los cuales habrán de establecerse prioridades y líneas de acción específicas, con miras a dar visibilidad al campo, a las experiencias y a los procesos en cada país y a nivel regional. En el ensayo que publican Clarisa Ruiz y Maria M. Santos en este mismo libro se ofrece al lector la trayectoria que ha seguido el proceso internacional de diálogo en torno a la educación artística y en el cual se enmarca la iniciativa del programa Educación Artística, Cultura y Ciudadanía de la OEI.

Este Programa busca contribuir al desarrollo de un nuevo escenario de cooperación entre los sectores educativo, cultural y artístico, así como con otros ámbitos, que permita un trabajo transversal entre educación, cultura y desarrollo con sentido humano, en el cual la construcción de ciudadanía y de cohesión social a través del arte resulte fundamental.

Avanzar en esta dimensión contribuirá al cumplimiento de los Objetivos del Milenio, a dar concreción a los planteamientos de la Carta Cultural Iberoamericana, a la articulación de esfuerzos entre los diversos organismos regionales e intergubernamentales, y a la participación de los países en estrategias de educación y cultura de manera más integral, plena e incluyente.

# Políticas educativas y educación artística

*Lucina Jiménez*

## EDUCACIÓN, ECONOMÍA Y FORMACIÓN ARTÍSTICA

La educación constituye un sector estratégico para Iberoamérica, porque el presente y el futuro de la economía, de las relaciones sociales, la biodiversidad y el aprovechamiento sustentable del medio ambiente, así como el papel de nuestros países en el mundo global, dependen esencialmente de la formación, los perfiles, competencias y capacidades de sus ciudadanos para interactuar, moverse, relacionarse y participar de un mundo acelerado, rodeado de incertidumbre y fragmentación, y cuya geopolítica reclama el establecimiento de nuevos equilibrios.

El mundo contemporáneo vive el auge de la economía creativa, fincada en el valor de lo intangible, el capital intelectual, la capacidad de producir conocimiento e innovación en todos los campos, no solo en la ciencia y la tecnología; así como en la posibilidad de actuar en contextos interculturales e interdependientes, reales o virtuales, interconectados. La economía gira también en torno al entretenimiento y al ocio, en el cual las industrias culturales movilizan recursos nada despreciables.

Por otro lado, nuevos retos de convivencia y de participación social van aparejados al crecimiento de sociedades fragmentadas, donde la vida urbana y los ambientes escolares enfrentan contextos multiculturales, desintegración familiar, pobreza y una tendencia creciente hacia la violencia; asimismo, se encuentran ante una escuela en crisis y el poder de las nuevas comunidades de aprendizaje en las que influyen de manera rotunda los medios de comunicación, las tecnologías electrónicas y nuevas estrategias de acercamiento al conocimiento, la lectura y la escritura, además de una cultura visual saturada de imágenes.

Estos contextos impulsan profundas reflexiones en torno al perfil de egreso de los estudiantes en los diferentes niveles educativos, acerca del lugar y el cometido de la escuela básica, así como en torno a los retos de la educación superior en la ciencia, la tecnología y otras ramas sociales o humanísticas. Es aquí donde la educación artística, bajo diferentes enfoques y concepciones, ha comenzado a ganar mayor comprensión de su necesidad y de sus posibilidades en la educación básica y también en otros niveles educativos.

En un diálogo con Enrique Villa, director general del Instituto Politécnico Nacional de México, organismo público creado en los años treinta para la formación científico-técnica, donde los jóvenes, en su mayoría de escasos recursos, estudian ingenierías, administración, robótica y física, entre otros ámbitos, este sostenía, después de leer un ensayo sobre educación artística, que era ineludible y urgente que los estudiantes de ese Instituto pudiesen acercarse a la literatura, a la música, al teatro, a la danza y a otros lenguajes y conocimientos artísticos. "Tenemos los mejores técnicos, los mejores ingenieros, los mejores físicos –comentó–, pero muchas veces no pueden

expresarse, no pueden comunicarse, sus especialidades los encierran y les cuesta trabajo proyectar sus conocimientos y sus habilidades en contextos de diversidad cultural y de competencia internacional con egresados de escuelas que tienen relación con las artes".

La importancia de la educación artística en la economía ha ganado influencia en las políticas educativas y aun en la inversión privada del mundo anglosajón. Durante la Conferencia Internacional sobre el Futuro de la Educación Artística en el Tercer Milenio, celebrada en Nueva York en 1999, uno de los directivos de la IBM afirmó en su discurso que la empresa estaba financiando programas de educación artística en diversas escuelas, ante el hecho contundente de que la economía contemporánea se basa en la informática y que esta genera recursos no solo de la venta de computadoras y periféricos, sino sobre todo pero sobre todo de la comercialización del *software*.

Para desarrollar *software* –señaló–, se requiere tener pensamiento abstracto, y eso solo lo brinda la educación artística. En Estados Unidos –concluyó–, el *software* no lo están diseñando estadounidenses, sino inmigrantes de América Latina o la India, es decir, profesionales que proceden de países con una tradición artística y cultural milenaria. Entonces, invertir en educación artística en Estados Unidos es pensar en la economía y en el fortalecimiento de los intereses de los americanos.

En su documento programático de campaña, Barack Obama establece como prioridad de la política pública educativa el que los niños y jóvenes puedan tener educación artística en las escuelas públicas. En su plataforma para las artes habla de incrementar la asociación entre escuelas y organizaciones artísticas, crear grupos de artistas que trabajen en escuelas pobres y sus comunidades. Durante 2007, el sector artístico no lucrativo generó 166,2 mil millones de dólares y generó 5,7 millones de empleos de tiempo completo. La organización *Americans for the Arts* ha hecho llegar ya su propuesta para enfrentar la crisis en el sector artístico y promueve ahora el voto ciudadano para que el Congreso otorgue un presupuesto de 36,5 millones de dólares para la educación artística (http://artusa.org/get_involved).

Este enfoque de la educación artística para la atención de la economía impulsa a muchos países a dar prioridad a esta formación y, sin menospreciar la importancia que esto tiene, lo cierto es que hay muchas otras racionalidades que debieran orientar la presencia de las artes en la formación de los ciudadanos, que van mucho más allá de la economía y que implican asumir una nueva manera de relacionarse, de comunicar, de imaginar y de soñar.

Las políticas educativas enfrentan retos de gran magnitud, ya que tanto para la vida profesional como para la vida misma ahora se requiere creatividad, capacidad de transformación, de adaptación, desarrollo de habilidades de comunicación y actuación en contextos translocales y de diversidad cultural, de innovación, etc., características que suponen un cambio radical de la definición del sujeto de la educación y una reflexión en torno al tipo de saberes y de conocimientos que la escuela promueve y legitima.

Pero también es cierto que el planeta necesita de seres humanos sensibles, capaces de conmoverse y sorprenderse, con conocimiento de su ser individual y social, porque solo de esa manera tendrá un sentido humanista, capaz de solidarizarse, de generar empatía con los demás y de preocuparse por la creación de un mundo mejor, más equilibrado y humano, libre de violencia y de guerras.

## HACIA UNA REDEFINICIÓN DE LA ESCUELA Y DEL SUJETO

Las escuelas están pobladas de niños, adolescentes y jóvenes que ya no se mueven en contextos identitarios autocontenidos, no son fieles seguidores de una sola práctica cultural, ni siquiera de un gusto musical o de una sola moda, son portadores de diversas culturas visuales, auditivas, corporales y verbales que transitan de un ambiente a otro sin prejuicio de ningún tipo, se familiarizan con lo efímero, lo intermitente, la no linealidad y que además, aunque no tengan computadora, parece que han nacido con un "microchip" integrado, porque se familiarizan con la tecnología de otra manera. Son los jóvenes quienes marcan las pautas del desarrollo de la telefonía celular y quienes influyen en el mercado de los dispositivos que transportan música e imagen.

Muchos de ellos consideran los contenidos y los modos de enseñanza de las escuelas como algo "aburrido". Y no hay peor cosa para un adolescente o un joven que el aburrimiento, porque establece un estado mental. Piensan que esos conocimientos no les "sirven" de gran cosa en un mundo donde aprenden ante la televisión y en el *chat*, en el mercado ambulante, en la juerga callejera o en el antro, en sus muy diversas "comunidades de aprendizaje", en las pantallas de los videojuegos o en las redes electrónicas.

La escuela y la familia se han trasladado de un sitio de autoridad, certeza y protección, a uno inestable e incierto, porque en nuestros países estudiar ya no se ve como garantía de un buen empleo y un salario. Los conflictos culturales y la ausencia de sentido de pertenencia, la simulación y la incomunicación han terminado por crear un ambiente de rechazo hacia y por parte de los jóvenes, y de contención, presión y estrés para muchos docentes a quienes les cuesta trabajo zanjar la distancia cultural y generacional.

En muchas ciudades latinoamericanas y europeas los jóvenes comienzan a cuestionar más severamente en público, o a partir de conductas provocativas y hasta retadoras, el sentido de la escuela y de las instituciones educativas. No es poco el cansancio de algunos maestros frente a la batalla cotidiana para que sus alumnos se dejen enseñar. Recuérdese la movilización de jóvenes en Chile, denominada la Revolución de los Pingüinos, a través de la cual miles de adolescentes de secundaria cuestionaron el sentido de su educación.

Cientos de adolescentes latinoamericanos dejan la escuela ante el clima de rechazo o desadaptación cultural, en sus países o en contextos de migración, ante la falta de cercanía con los conocimientos que les son aportados por la escuela tradicional, ante la frustración y la ausencia de participación y frente al sesgo moralista que reiteran los discursos educativos convencionales, o bien ante la actitud de derrota, defensiva o de rigidez, que ciertos maestros asumen ante sus alumnos, en ambientes escolares que son la negación de lo lúdico, del juego, de la imaginación y de los sentimientos.

Cuando Nahui, mi hija, estaba en quinto grado, trajo a la casa un examen hecho de varias secciones. En uno de ellos tenía una baja calificación y ella estaba en desacuerdo con la nota. La instrucción era: "Dibuja una casita con techo de teja, una palmera y un gato". "Nahui –le pregunté–, ¿qué no leíste la instrucción?, ¿dónde están la casita, el gato y la palmera?"

"¡Mamá! –dijo exasperada–, que mi maestra no sepa lo que es el arte abstracto lo puedo entender, pero que tú, la directora del Centro Nacional de las Artes (en ese entonces lo era), no lo sepa, eso sí que no lo puedo creer. ¡Mira! –dijo– señalando hacia su dibujo: el árbol se cayó sobre la casa,

rompió las tejas y mató al gato. Pero si aquí está, mamá". "Hija –le respondí–, creo que este es el mejor cinco que has sacado en tu vida".

La falta de sentido y la desconexión de los conocimientos respecto de la vida cotidiana dentro de los esquemas dominantes de la enseñanza ratifican la esterilidad de un conocimiento que debe aprenderse porque es una obligación y lo aleja de lo que se ha llamado el aprendizaje significativo y para la vida, el cual se construye, no se transmite.

La escuela ha perdido su lugar como el único sitio de aprendizaje y sus paredes han explotado ante el cúmulo de informaciones a las cuales los niños y jóvenes tienen acceso ahora a través de los más diversos medios. Y mientras la escuela no trascienda su propio discurso, difícilmente podrá conectar con las culturas juveniles y transitar con éxito hacia la construcción colectiva de los nuevos saberes que reclama el siglo XXI, no solo en términos de alfabetización y para el desarrollo de la innovación y la creatividad, sino de participación y creación de nuevas formas de convivencia entre los niños, los jóvenes, la escuela, la comunidad y la familia.

Ya he hablado en otro ensayo de los cambios en las estrategias de lectura y de escritura entre los jóvenes, retos antes impensables para la escuela. Un día pregunté a un grupo de adolescentes: "Oigan, ¿ustedes usan las vocales?" Primero se rieron de mi pregunta. Uno dijo, con desinterés: "A veces". Otro completó: "Cuando es necesario". El tercero confesó: "Pero casi nunca es necesario". Y comenzaron a poner ejemplos: "Xq quiere decir por qué. Para qué escribir todo eso, te tardas. Si estás chateando y viene tu mamá, pues no pones Mamá, solo escribes M9 y el otro ya sabe que te vas a desconectar". El último dijo: "Bueno, sí las usamos, pero solo para hacer la tarea de la escuela".

¿Es solo así, en las tareas escolares, como los jóvenes tendrían que relacionarse con la escritura?

## LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DEL SIGLO XXI

Las políticas educativas durante la última parte del siglo XX pusieron el acento en la ampliación de la cobertura de la educación básica, así como en la búsqueda de mayor calidad educativa, equidad e inclusión social.

Bajo el mandato de los Objetivos del Milenio se busca la universalización de la educación básica, la equidad de género, la erradicación de la pobreza, la atención a las comunidades indígenas, afrodesecendientes, entre otras metas.

Varios países han alcanzado altos índices de cobertura de la educación básica, aunque ahora se requieren por lo menos 12 años de escolaridad para aspirar a un empleo decoroso; no se ha avanzado de igual manera en la calidad educativa, en la equidad de género o en la reducción de la pobreza. Se calcula que hay más de 120 millones de pobres en América Latina, 8 millones en España, equivalentes al 20% de la población, mientras se asume que Portugal es el país de mayor diferenciación entre pobres y ricos de la Unión Europea.

Las reformas educativas han buscado incidir en varios componentes del cambio educativo: actualización y cambio de enfoque en el currículo, ahora cada vez más orientado hacia la definición de competencias y estándares; la reorientación de la formación inicial y la educación continua de los maestros; el desarrollo de nuevos materiales; la incorporación de la tecnología, así como la gestión educativa y específica de los centros educativos (Rivero, H., 2000). Una preocupación

más atañe al tema de la multiculturalidad o la diversidad cultural, la cual influye en el currículo, no siempre en las políticas lingüísticas, pero sí en las políticas de inclusión, del mismo modo que se intenta atender a las necesidades especiales.

Las evaluaciones internacionales son también un factor de atención prioritaria. Estas miden básicamente competencias de relación, de asociación y análisis de lo leído, y una lógica matemática que, desde las actuales premisas pedagógicas, es difícil de aprender. Es un hecho que los países iberoamericanos tienen un nivel de evaluación, en su mayoría, por debajo de la media, lo que quiere decir que los logros educativos son bajos, según se desprende de los reportes del Programme for International Student Assessment (PISA) (Programa para la evaluación internacional de alumnos) de la OCDE.

La memorización y la generalización sustituye al razonamiento y a la comprensión, bajo esquemas de educación racionalizada que opera nada más en el nivel intelectual, que desconoce las emociones y que niega el cuerpo porque lo separa de la mente.

Los niños de muchos países desarrollan la habilidad de la lectura, pero no tienen las competencias para el análisis, la selección, la distinción y la analogía. Es decir, no desarrollan otras formas de relación más complejas y abstractas. Saben asociar letras, palabras y oraciones, o bien saben teclear y picar el cursor en la computadora, los que tienen acceso a ella, pero eso no significa que comprendan, ni que tengan elementos para jerarquizar, seleccionar y relacionar.

La UNESCO estableció cuatro pilares para orientar el aprendizaje en la escuela, con una visión hacia el siglo XXI: *aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser*, en contraposición a la importancia que antes se daba a lo que se enseñaba, es decir, a los conocimientos estables y predefinidos. En este sentido, se privilegia la construcción del conocimiento en contraposición a la "transmisión". Igualmente, desde la Comisión Delors se apunta hacia la construcción de una s*ociedad educativa*. Asimismo, se destaca el esfuerzo de las "ciudades educativas", en el reconocimiento de que los espacios de formación para la ciudadanía no pueden restringirse al sistema educativo.

El Informe Regional y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos, en el marco del Proyecto Regional de Educación, presentado en la II Reunión Intergubernamental del PREALC, celebrada el 29 y 30 de marzo de 2007 en Buenos Aires, Argentina, arroja como una de sus conclusiones que los sistemas educativos han hecho esfuerzos para fortalecer las competencias de *aprender a conocer* y de *aprender a vivir juntos*, y en menor medida la de *aprender a hacer*. Sin embargo, la competencia de *aprender a ser* carece de estrategias específicas y tiende a volverse un tema indefinido o relacionado si acaso con la moral (Guadalupe, 2007).

## ESCUELA Y VIOLENCIA

Hace poco, charlando con Lalo, un adolescente de primero de secundaria, me decía que su escuela era una cárcel, que lo único que le gustaba de ir a ella era ver a sus amigos, pero que también ellos se sentían prisioneros. "Tú siempre tienes la culpa de todo y los maestros son muy aburridos". Este adolescente concurre a una escuela secundaria privada. Ese mismo día fui a una secundaria pública y encontré que toda la escuela estaba alambrada. Sobre la barda de ladrillo de la escuela se levantaba otro muro más alto de alambre de púas. ¡Cuánta razón tiene Lalo!, pensé.

Los diarios de muchos países dan cuenta de la creciente violencia que azota los ambientes escolares. En España, el llamado *bulling* se ha convertido en un tema de investigación desde diversos

campos de la psicología, dado su crecimiento. Los reportes de violencia en escuelas de otros países iberoamericanos no son menores. México tiene entre sus prioridades el Programa Nacional de Escuela Segura.

La familia como tal ha sufrido también las repercusiones de su desdibujamiento y fragmentación. Miles de niños son hijos de familias disfuncionales, dispersas o monoparentales, donde los padres tampoco han podido atender de la misma forma a la construcción de valores o a los lazos afectivos, porque además las jornadas laborales y la incorporación de las mujeres a la vida laboral han transformado la naturaleza del tiempo compartido, si lo hay. La pérdida de la calle como espacio de juego y la creciente presencia de espectáculos relacionados con la violencia, los crímenes, los grandes asesinos de la historia, las telenovelas y demás dejan poco espacio a la socialización, vuelven espectáculo la violencia o, en el último caso, aceleran los impulsos melodramáticos entre las niñas.

Los datos sobre el incremento de la violencia y del consumo de drogas son elocuentes. En la mayoría de los casos, los delitos los cometen jóvenes menores de 25 años. ¿Cómo se conectan estos datos, cómo impactan en las políticas educativas y qué tiene que ver en esto la educación artística?

La escuela se ha mantenido sobre la base de una percepción estática del sujeto del aprendizaje, desconfía de las culturas de los jóvenes, las desconoce o menosprecia, se basa en la enseñanza de conocimientos estables, lucha por imponer una sola forma de lectura, sin conectarse con las nuevas formas de lectura del siglo XXI (imágenes, sonidos, movimientos, texturas, etc.) y además tiende a especializar y a aislar el conocimiento, mecaniza procesos secuenciales y hechos históricos inconexos.

Todo lo que pasa por el pensar y el sentir se manifiesta en el cuerpo, un cuerpo que, siendo expresión del pensamiento, es negado en el ambiente escolar. Adolescentes que no sacan las manos de las bolsas, niñas que caminan mirando el piso, que andan juntas, sin asumir su individualidad, rostros que se esconden bajo un gajo de pelo, silencio deliberado o involuntario en momentos en los cuales el maestro espera que hablen; gritos y sombrerazos cuando se supone que debían demostrar respeto y seriedad. El enojo individual y social, la energía autocontenida por la falta de comunicación y el sedentarismo corren el riesgo de convertirse en violencia o de abrir la puerta al consumo de drogas.

Adolescentes que se golpean para entretenerse, cuerpos rígidos que adoptan posturas de defensa ante la posibilidad de la agresión. Cuerpos que expresan lo que millones de niños, adolescentes y jóvenes piensan de sí mismos, de su lugar en el aula, en la escuela y en la sociedad. ¿Cuál es su espacio individual? ¿Cómo construyen espacio social?

¿Cómo puede avanzar en la lógica matemática un niño que parte del principio de que lo enseñado no le sirve para nada? ¿Cómo puede mejorar su capacidad de expresión y su vocabulario un niño que por temor no se atreve a hablar en público o a opinar? ¿Cómo eleva su rendimiento escolar un niño que piensa que está en la cárcel? ¿Cómo desarrollaría capacidad de análisis un niño que memoriza, pero no comprende? ¿Cómo se controla la violencia en las escuelas, si esta procede del enojo, de la ratificación del sentimiento de frustración y de fracaso en lo que la escuela y la familia valoran como exitoso? ¿Cómo construir cohesión comunitaria y sentido de pertenencia si algunos profesores en las secundarias, involuntariamente, contribuyen a la ratificación del rechazo,

a esa sensación desagradable de sentirse fuera de lugar, si los propios profesores viven la presión solos o con muy pocos apoyos?

¿Cómo asumir la educación artística en sistemas educativos que se están normando hacia el mundo de las competencias y los estándares? ¿Son las competencias garantía del giro de tuerca hacia una escuela pensada para la vida, capaz de generar nuevas formas de convivencia, de aprendizaje, de cohesión y nuevas capacidades intelectuales orientadas hacia la creatividad, la innovación y el desarrollo humano? (Barbero, 2003).

A estas y otras realidades deben responder las políticas educativas del siglo xxi, que enfrentan retos epistemológicos, filosóficos y pedagógicos de gran monta. Muchas de ellas se relacionan con el *aprender a ser*, que todavía no encuentra su definición en las políticas educativas. Igualmente con el *aprender a hacer*, si queremos que nuestros jóvenes pasen de ser consumidores a ser creadores, aunque no necesariamente busquemos que se conviertan en creadores artísticos profesionales.

## EL GIRO DE TUERCA

¿Es la educación artística la solución? Si fuésemos vendedores de biblias, diríamos que este libro contiene todas las explicaciones y las soluciones a todos los conflictos, dudas y descalabros, y que a la vez ofrece consuelo a lo que no tiene solución, lo digo sin intención de ofensa a las creencias religiosas de nadie.

Pero en el terreno de las políticas públicas educativas y culturales los actos de fe o la venta de fórmulas no necesariamente producen buenos resultados. No podemos ofrecer la educación artística como la solución y la panacea de la vida escolar o comunitaria. Todo depende. Y aquí conviene actuar y trabajar con sensatez, responsabilidad, sentido ético, seriedad y pertinencia académica, pero también con juicio y audacia porque el siglo xxi está a punto de cerrar su primera década.

La educación artística en sí misma no puede ofrecer garantías de cambio si no se aborda en los currículos o en los espacios formativos no escolarizados con perspectivas pertinentes. Incluso, en algunos casos, puede contribuir a reforzar una visión racionalista y cartesiana, colonizante o etnocéntrica, cuando por educación artística se entiende que los niños ahora se aprendan la vida y obra de artistas famosos, solo europeos o clásicos; cuando se piensa que las artes son solo nuevos lenguajes y, por lo tanto, buscan la autoexpresión y nada más, cuando se parte del principio de que las artes tradicionales, indígenas o de las comunidades afrodescendientes o locales no tienen valor o cabida en los sistemas formales de enseñanza, cuando el patrimonio cultural intangible no se incorpora a los conocimientos valorados.

Todo depende de para qué, cómo y para quién se imparte la educación artística, como bien lo plantean la mayoría de los especialistas que han escrito en este libro, de la orientación del currículo, de la metodología, de la formación de los maestros y del ambiente escolar.

Es difícil que la educación artística sea un elemento transformador, si esta se asume en las políticas educativas y en los currículos como complemento, como materia optativa, como algo que puede o no estar, como parte de los muchos programas o proyectos compensatorios que impulsan los sistemas educativos de manera utilitaria, sin conexión con otros conocimientos básicos que la escuela debiera promover, si se incluye como agua y aceite en ambientes escolares rígidos y si no se hace un esfuerzo sistemático y documentado de la formación de docentes para las artes.

Aun reconociéndose su importancia en el discurso educativo, es difícil que se logre un cambio sustancial.

Para ello necesitamos fortalecer y afinar la agenda de la educación artística en las políticas educativas. Se requiere que los sistemas educativos logren la conexión de sus estructuras formativas y consigan en el medio plazo articular sus sistemas de formación artística para relacionar la formación de profesionales para las artes, la de investigadores y la de docentes para el sistema educativo, promover la certificación de las formaciones derivadas de la práctica artística, articular programas de formación de investigadores y de movilidad y cooperación internacional; desarrollar legislación y normatividad tanto para el sistema educativo como para los espacios no formales. Hacen falta sistemas de información compatibles sobre educación artística.

Necesitamos relacionar las instituciones culturales y artísticas con las escuelas; que los niños que hoy carecen de vida cultural y artística en sus comunidades tengan dicha posibilidad. Igualmente, la educación artística en la escuela puede jugar un papel fundamental en la vinculación y participación comunitaria, si propicia nuevas formas de convivencia con los padres y madres de familia.

El reto mayor es comprender que mientras la escuela y la educación no formal no articulen el *aprender a ser* (autorreconocimiento) y el *aprender a hacer* (crear), difícilmente los otros conocimientos pueden dar autonomía y deseos de construir. Para inventar otro mundo necesitamos saber quiénes somos y encontrar alegría y felicidad en el acto de aprender, de crear para transformar nuestro entorno y el de nuestras comunidades.

# La formación de profesores de arte: prácticas docentes

*Lucia G. Pimentel, Rejane G. Coutinho y Leda Guimarães*

## INTRODUCCIÓN

El arte, como área de conocimiento, puede ser enseñado y aprendido. Para que esto se haga con seriedad es necesario invertir fuertemente en la formación de profesores que sepan de arte y que sepan enseñar arte. Enseñar y aprender arte es una tarea compleja y un desafío, pues necesita la coordinación de acciones y emociones. Al trabajar con el arte se trabaja con conocimientos específicos, con sensibilidad y con emoción, con identidad, con subjetividad y con el pensamiento.

En la enseñanza y el aprendizaje del arte se hace necesario garantizar una práctica artístico-pedagógica consistente, responsable y significativa. Es importante que se fomente la construcción de conocimientos específicos del arte, desarrollando percepción y pensamiento artísticos.

Uno de los puntos que puede destacarse es la conexión de la enseñanza del arte con la vida. Esto ha sido algunas veces mal entendido, llevado a la simplificación de que solo deben ser tratadas obras o asuntos que estén a disposición de los medios de comunicación y del contexto social restringido del aprendiz.

No se trata de eso. Sin duda, es necesario que haya una aproximación entre lo que se enseña y la vida cotidiana del alumno. Pero expandir los límites del contexto social más allá de aquel al cual pertenece el individuo o grupo es importante para que ocurran experiencias significativas y una efectiva construcción de conocimiento. La escuela también forma parte de lo cotidiano del alumno, y las experiencias y vivencias que esta fomenta ayudan a componer el repertorio de ese cotidiano. El desafío es saber cómo escoger aquello que se seleccionará para posteriormente ser trabajado. Que pueda crear procesos y trayectorias significativos en la formación del alumno como sujeto y como parte de un grupo. En ese sentido, dos son los puntos que deben ser abordados: 1) el de la subjetividad colectiva, toda vez que la enseñanza del arte supone un movimiento colectivo, y 2) la importancia de la enseñanza del arte en todos los niveles, toda vez que el arte consiste en un área de conocimiento.

El profesor de arte en cualquier nivel de enseñanza debe ser, en primer lugar, una persona que como forma de vida tenga alrededor un contexto artístico. Es esencial que la experiencia estética sea un componente importante de su vida cotidiana. El conocimiento de la producción humana en el pasado necesita estar comprometido con la acción de una educación contemporánea, que tenga en cuenta las manifestaciones de arte que estamos viviendo. Que preste atención a lo cotidiano social, cultural, individual de quien enseña o aprende. Por tanto, es necesario que los pro-

fesores estén adecuadamente preparados para enseñar a los alumnos cómo trabajar en ejercicios artísticos usando tecnologías tradicionales y contemporáneas.

El arte como área de conocimiento es un modo de pensar, un modo de llegar a creaciones inusitadas y estéticas, de proponer nuevas formas de ver el mundo y de presentarlas con registros diferenciados. Además, es también una construcción humana que envuelve relaciones con un contexto cultural, socioeconómico, histórico y político. La educación, por su parte, se constituye también como un campo propio del conocimiento, con objetos e investigaciones bien definidos. La formación del educador artístico debe ser pensada a partir de concepciones pedagógicas comprometidas con la comprensión del fenómeno educativo. Estas deben ser consideradas en sus múltiples aspectos: económico, social, histórico, antropológico, filosófico, psicológico, político e ideológico; y como bases didáctico-metodológicas capaces de permitir al educador actuar de modo competente en su práctica pedagógica.

Por tanto, es necesario que el currículo de los cursos de formación de profesores de arte incluya en su núcleo las bases de una formación sólida en tecnología. Debe incluir no solamente una parte técnica, instrumental –que es esencial–, sino también lo referente a un pensamiento artístico con tecnologías contemporáneas. Es necesario además que los alumnos de esos cursos tengan la oportunidad de participar en la elaboración de obras de arte –o sea, que haya un tiempo dedicado al taller en el currículo–. Y que estos alumnos tengan la oportunidad de visitar exposiciones y eventos donde las obras contemporáneas estén presentes. Así, el alumno podrá estar en contacto directo con la diversificada práctica artística de la contemporaneidad. Con investigaciones, observaciones, análisis y críticas se pueden conocer y analizar los procesos artísticos, las obras de arte y la multiculturalidad presente en el arte. Para llegar a una elaboración de originales formas de producción artística es necesario tener un conocimiento suficiente de las posibilidades de producción, del repertorio imaginario de referencia y de la disponibilidad para la creación. La enseñanza artística contemporánea debe prestar atención a esta cuestión.

Se considera el crear, enseñar y aprender arte como una acción progresiva que supone movimiento interno y externo, transversalidad. Trabajar con experiencias individuales y colectivas es inherente al proceso artístico, sea cual sea el que se desarrolle, sobre el que se reflexione o el que se enseñe y aprenda. Los límites de esas acciones raramente están claros. El profesor artista que trabaja con potenciales artistas –niveles básicos de educación– o en la formación –cursos de aprendizaje específico de diversas expresiones artísticas– transita por esos límites constantemente. Debe observar la evolución de esos límites para poder trabajar con sus alumnos productivamente.

En el mundo contemporáneo, el arte no es considerado un don divino imposible de ser enseñado o aprendido. Aunque no se niega el talento –presente en todas las actividades humanas sin distinción–, se considera que la construcción de un conocimiento artístico depende de enseñanzas, sean ellas formales o informales. Además, el arte forma parte de la cultura de los pueblos y depende de informaciones y construcciones cognitivas para crearse.

En ese sentido, la escuela no se puede librar de participar activamente en esta construcción de conocimientos. Participa ofreciendo información y fomentando experiencias significativas que niños y jóvenes pueden desarrollar buscando su potencial artístico, como productores o como *disfrutadores* de arte.

## ¿CÓMO SITUAR A FUTUROS PROFESORES DE ARTE FRENTE A SU ÁREA DE ENSEÑANZA?

No ha sido fácil buscar respuestas a esta pregunta, el problema adquiere complejidad por las cambiantes relaciones entre arte y cultura que existen en nuestra contemporaneidad. Se intensifica el problema al existir unas relaciones conflictivas entre arte, cultura y educación. Tenemos como objeto de enseñanza y aprendizaje un amplio campo con fronteras indefinidas. Estas están en todo momento a merced de transformaciones, experimentaciones e investigaciones, cambios conceptuales o encuentros con otros campos o áreas afines.

Entonces, si el mismo campo del arte en la época actual es resistente a definiciones, ¿cómo estimular un posicionamiento en los futuros profesores, que necesitan mediar entre los conocimientos y los sujetos? Y aproximándose al tema central de este texto, en cuanto a la formación de profesores de arte (en sus variantes como la formación inicial, presencial, a distancia o las formaciones continuas) no hay consenso. Se tiende a pensar que es difícil llegar a un acuerdo con relación a esta formación por la indefinición (o diversas definiciones) del campo movedizo de las producciones artísticas y culturales.

En este contexto, una salida productiva sería la propia comprensión de esta condición paradójica del conocimiento artístico respecto a la enseñanza del arte. Una idea imprescindible para el proceso formativo puede ser intentar situar referencias culturales personales y contraponerlas a referencias colectivas a esa área. Son dos procesos distintos y asociados: entendimiento de las trayectorias de enseñanza de las artes y entendimiento de cómo esas trayectorias influyen en los sujetos.

En otras palabras, el proceso puede tomar el siguiente rumbo: ya que es complejo limitar el campo o el objeto de enseñanza, se hace necesario entender cuáles son las relaciones del sujeto con ese campo, buscando comprender cómo se constituye y se relaciona con unas imbricadas relaciones culturales. Para una formación y un entendimiento del rol del profesor de arte es fundamental reflexionar sobre sus relaciones con el arte y la cultura. Para entender esas relaciones con el arte y la cultura es imprescindible entender cómo esas relaciones se construyeron históricamente.

### Preparando el terreno

Sabemos que la historia de la enseñanza del arte viene siendo un importante campo de investigación para evaluar y conocer la coyuntura actual de las prácticas de enseñanza y aprendizaje del arte. Y, principalmente, es importante además para buscar nuevas posibilidades de formación y transformación.

La relación entre la historia y los fundamentos del arte en el campo educativo ha sido uno de los ejes clave en los currículos de los cursos de formación. Aquí sugerimos una reflexión en tres sentidos para entrar en el estudio de la historia: 1) el sentido cronológico u horizontal del encadenamiento de los hechos históricos; 2) el sentido de profundización vertical de las bases filosóficas, pedagógicas, artísticas y estéticas de cada momento significativo que comprende la historia del arte, y 3) un movimiento contextual que permita recrear imaginariamente el pasado, o bien destacando los hechos dándoles luz y color propios, o bien tejiendo redes de relaciones y dependencias entre ellos.

Por lo tanto, una preparación del terreno requiere una comprensión diacrónica y sincrónica de la historia de la enseñanza del arte. Será la base y la estructura para la construcción de una comprensión del área, que lleve a un entendimiento histórico más cercano a nosotros. La intención es intentar desvelar las raíces epistemológicas, contextuales e ideológicas de los varios conceptos que fundamentan el área de la enseñanza del arte, principalmente aquellos conceptos entendidos como "banales", que permeabilizan el sentido común del arte-educación escolar. Por ejemplo los conceptos modernistas de expresión libre, creatividad y originalidad, todos ellos aún tan arraigados en nuestro discurso.

En este proceso importa entender que el discurso histórico es un discurso construido. La historia no es una cuestión de evidencias, sino una construcción interpretativa, consecuencia de ideologías, imaginaciones y plausibilidades (Barbosa, 1986).

Y, hablando de discurso, la preparación del terreno incluye también un ejercicio constante de atención a nuestro propio discurso en nuestras conversaciones en clase. Los verbos unidireccionales como adquirir (conocimientos), dominar (temas), transmitir (contenidos) y dar (clase) están a la orden del día. Como dice António Nóvoa, "en este campo, los verbos se conjugan en sus formas pronominales y transitivas: formar siempre es formarse" (Nóvoa, 2000).

La implicación de los sujetos en el propio proceso de formación es una cuestión primordial. La responsabilidad con nuestra propia formación no puede ser delegada a otros, pero puede ser compartida con otros, dirigiéndose a una hetero-formación en un aprendizaje conjunto que apela a la conciencia y a los afectos que se mezclan en el proceso.

La propuesta es formarse a sí mismo a través de una reflexión crítica y contextual del propio recorrido personal y profesional, una reflexión que busque volver a examinar experiencias y revelar referencias y concepciones con relación al arte y a su enseñanza y aprendizaje. Se entiende que el proceso de autoformación se desarrolla a través de las cosas (de los conocimientos, técnicas, culturas, artes o tecnologías) y de la comprensión crítica del conocimiento.

## Invitando a hacer preguntas

¿Cómo tengo las ideas que tengo sobre arte?

Una pregunta simple y básica puede desencadenar diferentes procesos de búsqueda. Puede desdoblarse también en diferentes cuestiones siguiendo varias direcciones, cada una revelando un mundo de referencias, a menudo distintas y conflictivas.

¿Cuál es la actitud de mi familia con relación al arte?

¿Qué manifestaciones artísticas he tenido oportunidad de vivir en mi comunidad?

¿Cuándo y cómo aprendí sobre arte en la escuela? ¿Quién era el profesor de arte? ¿Qué enseñaba? ¿Qué era lo que más me gustaba hacer?

¿Lo qué aprendí en la escuela tenía relación con lo que yo vivía, en términos de arte en casa y en la comunidad?

Al compartir con el grupo las historias personales, ejercemos el respeto a las diferencias y reflexionamos sobre las varias posibilidades y alternativas de aprender y enseñar arte.

## Configurando respuestas

La construcción de narrativas sobre historias vitales puede generar diferentes configuraciones: plásticas, gráficas, visuales y también escritas. El ejercicio invita a transitar entre lenguajes y medios, a explorar ambientes y objetos, y principalmente incita al diálogo con las producciones contemporáneas. La creación debe acompañar el sentido de la narrativa. No hay fórmulas, apuntamos aquí un proceso que dependerá de la metodología usada en su desarrollo.

La idea es situar a los futuros profesores ante sus referencias sobre el arte y la cultura, para que puedan comprender las referencias de sus alumnos; para que puedan entender cómo aprendieron y así pensar sobre cómo es mejor enseñar; para que puedan seleccionar mejor lo que enseñan y, finalmente, para que puedan actualizar mejor sus referencias y acompañar a su tiempo.

## Práctica pedagógica como práctica cultural: construcción de procedimientos

La investigación de una diversidad de contextos culturales ha sido la base para la elaboración de propuestas de intervenciones pedagógicas, tanto en espacios de educación formal como en espacios de educación no formal. En los debates de hace no mucho tiempo, algunos puntos se fueron volviendo básicos en la construcción de propuestas alternativas basadas en la interrelación entre arte y cultura.

1. Comprender la práctica pedagógica como práctica cultural amparada por la noción de multiculturalismo y de cultura visual.
2. Entender la experiencia de las prácticas como un momento de construcción de una identidad docente.
3. Invertir en la formación docente sobre la base de la investigación.
4. Considerar la escuela o el espacio de prácticas como una comunidad para ser vivida, explorada, suscitando demandas y posibilidades.
5. Construir colaboraciones en la elaboración, en el desarrollo y en la evaluación de una propuesta de intervención pedagógica.
6. Dar visibilidad al resultado de las colaboraciones a través de la entrega de un certificado de participación a todos los actores implicados en el proceso (estudiantes, profesores, coordinadores, funcionarios, personas de la comunidad etc.).

Estos puntos no nacieron ya escritos en un ideario de disciplina, provienen de estudios sobre concepciones de enseñanza de arte en un contexto comunitario, de experiencias de trabajo con la cultura visual del pueblo[1] y de discusiones sobre multiculturalismo.

Muchas cuestiones marcan el punto de partida. ¿Cómo conectar la cuestión de una educación multicultural con la práctica pedagógica? ¿Habría un espacio para trabajar en la eliminación de fronteras pedagógicas entre arte y no arte? ¿Discutirán los alumnos de licenciatura otras estéticas, tales como estéticas de lo cotidiano, arte público, arte popular y otras vertientes que huyen del tradicional punto de vista de la historia del arte?

[1] Para Ana Mae Barbosa, el término "cultura visual del pueblo" (*cultura visual do povo*) es un término menos contaminado por construcciones ideológicas en torno a lo popular.

La idea es que las prácticas no partan de un guión definido y de un plan organizado. El proceso propuesto es el siguiente:

- Salidas al exterior (varias). Levantamiento y registro del espacio físico, del equipo pedagógico, de las características de los discentes, del entorno, etc. Anotar, fotografiar, entrevistar, investigar.
- Investigar y reflexionar sobre lo que ya viene siendo desarrollado en la escuela en cuanto a enseñanza del arte (temas, proyectos, contenidos, etc.).
- Considerar la experiencia previa del profesor en su actuación en la escuela (aunque sea sin formación o con una formación desfasada), evitando actitudes discriminatorias.
- Lectura del documento que guía la política pedagógica de la escuela y verificar cuál es el espacio (o la ausencia de este) para el arte y la cultura.
- Construcción progresiva de un dosier con las informaciones levantadas, colaboración con el grupo de clase, búsqueda de soluciones colectivas.
- Construcción de una propuesta (o redimensionamiento) a partir del diálogo mantenido en los espacios de prácticas (formales y no formales) y a partir de visualizaciones resultantes de la investigación de campo.

Esta organización en varias partes demanda el esfuerzo de poner en orden un proceso no lineal, que provoca nuevas maneras de pensar y actuar.

La investigación de campo pone a los alumnos en contacto con formas de representación que no están en los libros de historia del arte estudiados. Paneles publicitarios, muros pintados, grafitis, bustos, estatuas y monumentos y paneles de artistas locales generan narrativas diferenciadas. Esta riqueza en imágenes revela posibilidades de construcción de propuestas pedagógicas para las escuelas, pues provoca la reflexión sobre: ¿quién produce esas imágenes?, ¿cómo y por qué son producidas?, ¿qué historias cuentan?, ¿a quién y a qué sirven esas imágenes?, ¿cómo interaccionamos (o no) con las diferentes imágenes?

Los desafíos para esta metodología son varios. Podemos destacar, entre otros:

- Llevar a los alumnos a que perciban que hacer preguntas es más importante que tener respuestas listas.
- Hacer que los alumnos entiendan la importancia de vivir un proceso, de proponer investigaciones como base para la práctica pedagógica.
- Activar la percepción de una visión holística de los aprendizajes a lo largo de la formación.
- Fomentar la comprensión de que una práctica pedagógica no es una revisión de informaciones teóricas o prácticas "adquiridas".
- Vivir la experiencia de que el conocimiento está siempre en proceso y nunca se completa.

La noción de construcción progresiva es un intento de romper con la relación jerárquica del asistente a las prácticas, que considera que el alumno de licenciatura es quien tiene el derecho de

“transmitir” o “pasar” el conocimiento. Para que esto sea evitado, es de máxima importancia la construcción de trabajos en equipo.

El asistente a las prácticas será considerado como investigador aprendiz mientras interviene en la construcción de conocimientos en proceso y en la interdependencia de los trueques socioculturales y educativos. Es importante además que sea percibida la trayectoria individual y colectiva de la formación del asistente a las prácticas dentro y fuera de la universidad como incompleta y, por lo tanto, sujeta a transformaciones. Los alumnos entenderán que es necesario realizar lo que está siendo propuesto e ir más allá. Irán apropiándose conceptualmente del proceso, construyendo su autonomía. De todas formas, el momento de las prácticas es una ocasión de construcción de sus identidades pedagógicas, con la conciencia de la necesidad de permanentes reelaboraciones.

# La investigación en arte-educación en Brasil

*Ana Mae Barbosa*

La historia de la enseñanza del arte demuestra que en los últimos cincuenta años las investigaciones en arte-educación se desarrollaron principalmente en las universidades, a través de los cursos de máster o doctorado.

En Brasil, antes de la creación de un máster y un doctorado en arte-educación, había experimentación, pero no investigaciones, salvo dos o tres excepciones, un gran número de libros didácticos, pero pocos libros teóricos o teórico-prácticos sobre el asunto.

He conseguido rastrear investigaciones en arte-educación sobre artes visuales en tesis brasileñas defendidas de 1981 a 1993. Leí y analicé ochenta tesis y publiqué la relación de ellas en el libro *Arte/educação: leitura no subsolo* (Cortez, 2005). Desde entonces se han triplicado en número.

Multiculturalismo e interculturalismo son puntos de partida de investigaciones sobre raza y etnia en Brasil. Nilza de Oliveira (1989) estudió, basándose en Kant, la enseñanza del arte en las *Escolas de Samba*. Mostró que su éxito estaría basado en los valores de la negritud, compartidos a través de una experiencia directa. Roberval Marinho (1989) estudió el proceso de aprendizaje del arte en una escuela de candombe y la transmisión de valores africanos. Ivone Richter (2003) investigó sobre la introducción en el currículo de costumbres propias de las madres de los alumnos, relacionándolas con el arte contemporáneo, es decir, aproximando el arte a la estética de lo cotidiano. Heloisa Ferraz desarrolló su investigación sobre arte y sobre otra minoría: los locos, en la Escuela de Arte del Juqueri, en la década de 1930 (1989). Y Leda Guimarães (2005) desveló los prejuicios de la universidad contra el arte o la cultura visual del pueblo.

Sobre arte y cultura visual tenemos a nuestra disposición investigaciones excelentes, como las de Analice Dutra Pillar y Maria Helena Rossi. Tratan de cómo niños y adultos interpretan y conciben el arte, la televisión y la publicidad. También sobre cultura visual, Irene Tourinho realizó una investigación en la revista de una de las más importantes agencias de investigación de Brasil, la *Fundação de Amparo à Pesquisa*, del Estado de São Paulo. Le sirvió para llegar a la conclusión de que las mujeres son representadas en las ilustraciones de esta revista –que casualmente se llama *Pesquisa*– como subordinadas, en situaciones ridículas.

Con relación al género, dos investigaciones importantes fueron presentadas como tesis de doctorado en 2005: la de Vitória Amaral y la de Luciana Gruppelli Loponte. La primera estudia a seis mujeres artistas del nordeste de Brasil, investigando las formas mediante las cuales aprendieron arte. Todas ellas descubrieron el arte por casualidad y no en la educación primaria o secundaria. Solamente una de ellas tiene conciencia de ser una mujer que se abre camino en un mundo dominado por hombres. Vitória consiguió organizar una exposición en una institución de prestigio sobre las artistas que había estudiado. La primera a la que invitó rechazó participar en una exposición exclusivamente de mujeres artistas. Probablemente lo hizo por miedo a la pérdida de

prestigio, argumentando que "quedaría mal". La situación antifeminista actual es la misma que hace quince años, cuando yo era directora del MAC/USP. Las mujeres artistas se negaban a participar en una exposición afirmando que solo se presentaban como mujeres las artistas mediocres, las que fracasaban compitiendo contra hombres (Barbosa, 1994). En la otra investigación que trata de género, educación y arte, Luciana Gruppelli Loponte analiza cuestiones de subjetividad en mujeres relacionadas con la enseñanza del arte. Fue un trabajo de intercambio con profesoras que participaron en un proyecto de "escritos sobre sí" con la investigadora.

Otros investigadores han mostrado en sus trabajos historiográficos el papel de las mujeres en el desarrollo del arte-educación en Brasil. Antes solamente eran reconocidos los hombres, aunque su actividad principal no fuese el arte-educación. Rita Bredariolli (2004), por ejemplo, estudió el trabajo de Susana Rodrigues, responsable de la creación del primer programa de arte-educación en un Museo de Arte en Brasil (MASP, 1948).

Augusto Rodrigues, marido de Susana, fue el creador del movimiento *Escolinhas da Arte,* donde nos hemos formado muchos de los que trabajamos en esta área. Él fue uno de los pioneros de la enseñanza modernista del arte, muy reconocido y celebrado por los arte-educadores. Su ex mujer creó un taller artístico infantil en el Museo de Arte de São Paulo (MASP), según el molde de las *Escolinhas*, meses antes de que Augusto inaugurara la primera *Escolinha* en Rio de Janeiro. Fernando Azevedo (2000), a su vez, estudió la vida de Noêmia Varela. Gerda Margit Foerste (1996) llevó a cabo una investigación con perspectiva histórica sobre una mujer artista-educadora en Brasil.

Resultan textos multiculturales muy provocadores, pero también a lo largo de la historia muchos investigadores han abordado problemas políticos: Rejane Coutinho, Fernanda Cunha, Vicente Vitoriano, Fernando Azevedo, Roberta Melo, Erinaldo Alves. Por el contrario, las investigaciones sobre métodos de enseñanza del arte casi nunca abordan problemas políticos, aunque las formas de enseñanza estén sometidas a las políticas vigentes. La tesis de Everson Melquiades –sobre "educación (des)continuada" (2005) de profesores del Ayuntamiento de Recife–, y la tesis de Lucia G. Pimentel (1998) –excelente proyecto para el futuro de las licenciaturas en Artes Visuales en Brasil– son de los pocos trabajos que revelan una conciencia política.

Teorías metodológicas y de interpretación de la obra se investigan en excelentes textos, como los de Terezinha Losada, Leda Guimarães, Regina Machado, Maria Christina Rizzi, Fabiola Burrig, Ana del Tabor, Teresinha Franz y muchos más. Nuevas tecnologías y arte-educación es un terreno fértil en investigación, con trabajos de Lucia G. Pimentel, Fernanda Cunha, Tânia Callegaro, Jurema Sampaio, Biancho Filho, Christina Biazus y Patrícia de Paula Pereira. La parte cognitiva del arte empieza a ser investigada, pero todavía hay poco escrito sobre el tema. Los trabajos de Fernando Deoud, Vera Rocha y Claudia Simas son dignos de mención. Simas es artista educadora del Hospital Sarah de Brasilia, la mejor institución de rehabilitación de América Latina. Desarrolla excelentes trabajos artísticos usando ordenadores con personas que padecen minusvalías cerebrales, medulares y tetrapléjicos o adultos con parálisis cerebral congénita.

Sobre interdisciplinariedad, casi no hay investigaciones. Una de Heloisa Margarido Sales en los años setenta en el Colegio Equipe, y otra de Ana Amália Barbosa sobre la enseñanza de dos lenguajes, el arte y el inglés, mediante métodos equivalentes son las únicas existentes, con otra investigación en la *Escolinha de Arte* de São Paulo en la década de 1970, relatada en el libro *Teoria e prática de arte/educação* (Cultirx, 1975). Es una pena que muchas buenas investigaciones no se

publiquen, quedándose en las estanterías de las universidades. El libro *Ensino da arte: memória e história* (Perspectiva, 2008) incluye los capítulos más significativos de once tesis y un trabajo de fin de carrera de un curso de especialización sobre la historia de la enseñanza del arte. Se trata de un esfuerzo por divulgar las interpretaciones metodológicas que nos han sido impuestas a lo largo del tiempo. Funarte, organismo del Ministerio de Cultura, publicará diez tesis de arte-educación, un proyecto elogiable si no se hubiese elegido para seleccionar las tesis únicamente a una persona doctorada en arte-educación, con gran poder político, pero con poca experiencia en el tema, y veinte años apartada del área. Se debería haber creado una comisión que seleccionara los trabajos, para que el proceso fuera más democrático.

Mis investigaciones más recientes han comprobado que la mejor calidad en la enseñanza del arte no está en las escuelas de educación secundaria, sino en las organizaciones no gubernamentales (ONG) y en los proyectos institucionales sociales, que buscan la integración social de niños y adolescentes. Todas las ONG que han alcanzado éxito en Brasil trabajando con los excluidos, olvidados y no privilegiados de la sociedad utilizan el arte en su trabajo. Y enseñan a las escuelas de las instituciones educativas a utilizar el arte como un camino para recuperar la humanidad del ser humano.

Sin embargo, hay pocas investigaciones que demuestren la eficacia de los medios artísticos en los proyectos sociales. ¿Cómo demostrar que niños, jóvenes y adultos en proyectos artísticos fueron capaces de superar sus limitaciones coyunturales y reconstruir sus propias vidas? Deconstruir para reconstruir, seleccionar, reelaborar, partir de lo conocido y modificarlo según el contexto o la necesidad, son procesos de creación desarrollados a partir del arte, fundamentales para la supervivencia en el día a día.

Innumerables proyectos con niños y adolescentes brasileños demuestran la fuerza del "orden oculto del arte". Entre ellos el más conocido es, sin duda, el *Projeto Axé* en Bahia. Este proyecto fue iniciado por un iluminado italiano y ya cuenta con tres libros sobre sus actividades, aunque a pesar de la lucidez de estos no son investigaciones. También muy importante es el trabajo de Roseane y Alembergue Quindins en Ceará. Allí se crearon un museo de mitos y arqueología regionales, una radio, un grupo de música, una editorial y casi un canal de televisión (no lo consiguieron por la intervención de Anatel, órgano controlador federal, que cerró la transmisión). Hay muchos DVD sobre ese proyecto, conocido como *A Casa Grande do Nordeste*, pero todavía ninguna investigación ha salido al público.

Otras experiencias de trabajos con mucho éxito relacionados con la integración social de adolescentes son: el *Projeto Travessia* en São Paulo; el *Cria* en Salvador; el *Majê Molê*, el *Nação Erê* y el *Arricirco* en Recife; el *Casa do Pequeno Davi* de Barrio Roger en João Pessoa; el *Renascer* en Fortaleza y el *Daruê Malungo* en Recife. Los tres últimos fueron el objetivo de la primera investigación universitaria sobre enseñanza de las artes en ONG (Cortez, 2008). Esta investigación fue conducida por Lívia Marques Carvalho y defendida como tesis doctoral en la Escuela de Comunicaciones y Artes de la Universidad de São Paulo (ECA/USP, 2005). Lívia Marques identificó 134 ONG que trabajan con proyectos artísticos en Ceará, Paraíba y Pernambuco.

Juliana Gouthier Macedo es la autora de una tesis de máster sobre la utilización del arte por ONG en Belo Horizonte (Minas Gerais), tesis defendida en la *Escola de Belas Artes* de la Universidad Federal de Minas Gerais. Menos optimista que Lívia Marques Carvalho en sus conclusiones, Gouthier Macedo da a conocer las muchas interferencias nefastas que impiden una integración

social más eficiente a través de proyectos artísticos. Solamente se conocen hasta ahora estas dos investigaciones sobre las ONG y el arte.

Un asunto muy debatido en Brasil es la mediación cultural en museos y centros culturales, destacando sobre este tema la tesis doctoral de Maria Christina de Souza Rizzi (2000). Han sido publicados varios anales de congresos y encuentros, así como una parte de la tesis de Maria Isabel Leite (Papirus, 2005).

Es importante el material docente producido por los museos, que publican excelentes textos: el MAE de la USP, el Centro Cultural Banco do Brasil SP, el Itaú Cultural y el Centro Tomie Ohtake. Solamente el Centro Cultural Banco do Brasil se arriesgó a hacer una investigación para conocer de qué forma los profesores utilizan el material recibido. Estuvimos a cargo de la investigación, de dos años de duración, Rejane G. Coutinho, Heloisa Margarido Sales y yo. Las conclusiones se incluyen en el libro *Artes visuais: da exposição à sala de aula* (EDUSP, 2005). Todas las obras citadas son trabajos de gran calidad; sin embargo, entre los trabajos académicos considerados de investigación hay muchos que son irrelevantes. Hay varias tesis o libros muy generales que pretenden ofrecer diagnósticos sobre la situación de la enseñanza del arte. Casi siempre inútiles, muestran ideas y aspectos conocidos por todos. Existe también una gran tendencia al sentimentalismo barato.

El discurso que reconoce el desarrollo de la sensibilidad por medio del arte es demasiado vago y pretencioso, cuando no revestido de dogmas filosóficos modernistas. Otras tesis no aceptables son aquellas que observan complacientemente el ombligo de quien escribe. Alguien hace un trabajo con niños y profesores y quiere hacernos ver que su propuesta cambió la vida de los que participaban, con declaraciones como estas: "Yo era mala antes del curso, ahora soy maravillosa y feliz". Es una caricatura parecida a la realidad de los trabajos académicos que circulan por ahí. Además existen textos sobre la didáctica del arte poco democráticos, impositivos, casi dictatoriales o claramente simplistas. Defendí en la USP y continúo defendiendo investigaciones cualitativas y etno-metodológicas, pero confundirlas con una autopromoción sería una torpeza universitaria. También infligen un gran daño a nuestra área las investigaciones y textos que buscan simplificar las complejas teorías semióticas y semiológicas para el entendimiento de los "pobres" profesores. Supone bastardear el conocimiento. En el área de la semiótica y la enseñanza del arte, los textos de Sandra Ramalho no simplifican, al contrario, inciden en la problemática iluminando muchas cuestiones oscuras.

A medida que se abren nuevas líneas de investigación para el arte-educación en los másteres y doctorados, los temas se diversifican y la calidad de la investigación mejora. Es importante resaltar la no existencia en Brasil de un máster o doctorado independiente en arte-educación. Los tres doctorados que existen en el área se basan en líneas de investigación para un campo más amplio. La línea de investigación en teoría, enseñanza y aprendizaje de la ECA/USP forma parte del programa de posgraduación en Artes Visuales, que sigue la línea de la teoría, historia y crítica del arte y poéticas visuales. El doctorado y el máster en la UFMG también siguen una línea de investigación del arte, y los de la UFRGS forman parte de un programa más general en educación. Defiendo este modelo de línea de investigación integrada en un programa más complejo para facilitar la interdisciplinariedad, las contaminaciones y los hibridismos.

El número de másteres es mucho mayor que el de doctorados, puesto que en este nivel contamos con siete líneas de investigación, dos de ellas relacionadas con la educación, tres con las artes visuales, una con las artes y una última con la cultura visual.

Se investiga realmente poco sobre arte-educación fuera de la universidad, y la gran mayoría de esas investigaciones tratan de las artes visuales. Los Parámetros Nacionales en Arte (PCN-Arte), por ejemplo, están funcionando hace más de diez años y tanto el gobierno como las universidades no se interesan en investigar sus efectos. Una vez que termina el gobierno que los puso a funcionar, parece que investigarlos ya no ofrece prestigio. Pero esta es otra cuestión, la historia del *glamour* y del prestigio de los asuntos que acostumbran a investigar las universidades.

# La evaluación en arte: algunos principios para la discusión

*Lucia G. Pimentel*

## INTRODUCCIÓN

La educación escolar consiste en un proceso de formación, tanto para profesores como para alumnos, en el que están presentes valores éticos y juicios de valor. El proceso enseñar-aprender supone complicidad y colaboración, pues envuelve movimientos externos –ambiente, herencia cultural– y movimientos internos del sujeto que enseña-aprende. Una de las cuestiones importantes de la educación es percibir el contexto en el que se desarrolla y cuál es la intencionalidad del acto educador.

Tradicionalmente, la evaluación tiene en el área educativa la connotación de exclusión: los "buenos" alumnos son separados de los incapaces, de los que no quieren estudiar o simplemente no consiguen acompañar al grupo por factores circunstanciales. Cambiar esa connotación no es fácil, forma parte del sentido común de los padres y de la sociedad en general. Contemporáneamente, con un compromiso en la educación democrática, la evaluación pasa a tener como perspectiva incluir al sujeto en el proceso educativo. Para ello es necesario que la evaluación sea participativa y solidaria, y que contribuya a la construcción de la autonomía del educando en su proceso de aprendizaje, dando importancia a su trayectoria personal y al resultado cualitativo.

La evaluación es un tipo de control. Es necesario saber en qué principios y valores se basa y cómo se orienta, ya que los procesos de evaluación deben conducir al desarrollo y no únicamente al control. A partir de los principios ético-políticos que sostienen la evaluación, es necesario valorar el beneficio o perjuicio social que cada modalidad puede producir.

El arte fue tratado durante mucho tiempo como momento de relajación o cuestión de tener "don". No se concebía el arte como un área de conocimiento, se justificaba la imposibilidad de ser evaluado, puesto que el arte sería consecuencia de la libre expresión y no de un proceso cognitivo. Se han divulgado estudios sobre el arte que ya estaban siendo realizados por investigadores a partir del reconocimiento del arte como área de conocimiento, y se han llevado a cabo nuevas investigaciones y debates sobre este tema en diversas instancias.

Cuando se habla de evaluación en arte, hay que analizar la cuestión de lo que significa evaluar en un contexto escolar. Evaluar era considerado tradicionalmente una acción pedagógica que solo el profesor realizaba y que tenía como objetivo atribuir valor a las actividades de los estudiantes. Estudios efectuados a partir de la segunda mitad del siglo XX demuestran que ese modo de evaluar no es el más adecuado a la nueva concepción de educación y a la nueva idea de enseñanza. Evaluar también es una reflexión sobre los modos que usa el profesor para enseñar.

Para evaluar es necesario percibir cómo son aprendidos los contenidos por los estudiantes y reconocer sus límites. Se necesita flexibilidad para dar al grupo oportunidad de aprender dentro de su contexto y de sus condiciones. Y también se requiere trabajar en un amplio campo de aprendizaje con cada grupo, considerando lo relevante como saberes y prácticas en el área de conocimiento en cuestión.

Para un primer análisis, tomemos como referencia los dos tipos de evaluación más usados: la propedéutica y la formativa o de formación integral.

En la evaluación propedéutica podemos distinguir:

- *Objetivo:* seleccionar estudiantes para continuar la escolarización hasta los estudios universitarios.
- *Objeto de la evaluación:* aprendizaje de los contenidos de conocimientos específicos.
- *Sujeto de la evaluación:* el alumno.
- *Énfasis:* calificar y seleccionar desde muy pronto a los alumnos que pueden triunfar y llegar al nivel universitario.

Son considerados buenos los que consiguen adaptarse, no es la enseñanza la que se adapta a las diferencias entre estudiantes.

En la evaluación formativa o de formación integral, esos elementos pasan a ser:

- *Objetivo:* acción educacional que abarca el aprendizaje y otras dimensiones de la personalidad (formación integral).
- *Objeto de evaluación:* contenidos de conocimientos específicos, contenidos procedimentales y de aptitudes (capacidades motoras, de equilibrio y autonomía personal, relación interpersonal e inserción social).
- *Sujetos de la evaluación:* profesor y alumno.
- *Énfasis:* no hay parámetros finales para todos, sino posibilidades personales de cada uno de los estudiantes.

El punto de vista deja de ser selectivo, es decir, no trata de separar a los que no consiguen superar distintos obstáculos. Esta evaluación trata de ofrecer a cada alumno la oportunidad de desarrollar en el mayor grado posible todas sus capacidades.

En la evaluación propedéutica, el informe es cuantitativo, únicamente una nota que indica el porcentaje de aprendizaje demostrado. En la evaluación formativa, el informe es descriptivo-interpretativo: indica los avances durante el proceso y lo que aún queda por recorrer. Indica también la forma en la cual el alumno ha conseguido construir conocimiento.

Podemos decir que, en los contextos de educación informal o no formal, no siempre la evaluación está planteada de manera sistematizada. La evaluación se realiza con la aprobación o no –de manera clara o velada– del que orienta la actividad y del grupo al que pertenece el sujeto.

## EVALUACIÓN FORMATIVA

La evaluación formativa es aquella que tiene como propósito la modificación y la mejora continua del alumno que es evaluado, entendiendo la finalidad de la evaluación como un instrumento educativo que informa y hace una valoración del proceso de aprendizaje recorrido, con el objetivo de ofrecer al alumno las propuestas educativas más adecuadas a cada momento.

Así, el objetivo fundamental de la evaluación es conocer para ayudar. Esto es diametralmente opuesto a una filosofía del engaño, de la caza y el cazador, que no promueve la complicidad necesaria entre profesor y alumno para que exista el aprendizaje. En la evaluación formativa, el clima es cooperativo y de complicidad.

En la evaluación formativa:

– El eje lo forman la diversidad de los procesos de aprendizaje.

– Es imposible establecer unos niveles y parámetros universales.

– La evaluación es un proceso, no un resultado.

Varios son los autores que tratan la evaluación formativa, entre ellos Boughton, Canen y Zabala. Estudian divisiones didácticas en la evaluación, definiendo varias etapas: inicial, reguladora, final e integradora.

- *Evaluación inicial*. Saber lo que conocen los estudiantes sobre el asunto, los puntos de partida que servirán de referencia. Se parte del principio de que una experiencia educativa no se repite, y por ello es necesario hacer y rehacer el planteamiento.
- *Evaluación reguladora*. Saber cómo aprende cada alumno a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje, para adaptarse a las nuevas necesidades que puedan surgir. Es necesario sistematizar los avances en los conocimientos conseguidos, valorando los resultados obtenidos, analizando el proceso y la progresión que cada alumno ha alcanzado.
- *Evaluación final*. Los resultados obtenidos y los conocimientos construidos.
- *Evaluación sumativa o integradora*. El conocimiento y la evaluación de toda la trayectoria del alumno.

Se puede proponer otra clasificación diferente a partir de otros tipos de evaluación.

### Evaluación diagnóstica

- Acompaña a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje: forma parte del proceso, fomentándolo con informaciones que mostrarán a los docentes los puntos favorables y los puntos críticos, para mantener el diálogo entre saberes culturales y saberes de la escuela.
- Emergencia de un nuevo paradigma en evaluación en el cual el mismo aprendizaje (y no medir el aprendizaje) constituye el propósito central.
- Influye en la propia práctica del profesor.

Las capacidades definidas en los objetivos educativos constituyen las referencias básicas en todo el proceso de enseñanza y, por tanto, también son las referencias básicas de la evaluación. Los

contenidos de aprendizaje son el referencial funcional para evaluar y acompañar los avances de los estudiantes.

### Evaluación de los contenidos factuales

Se refiere a los hechos aprendidos. Un aprendizaje efectivo de hechos significa la asociación de ese aprendizaje a los conceptos que permiten transformar el conocimiento en instrumento para la concepción e interpretación de las situaciones o fenómenos que explican.

### Evaluación de contenidos conceptuales

Se refiere a los conceptos construidos. Resolución de conflictos o problemas usando conceptos, con ejercicios que fomentan en los estudiantes el uso del concepto.

### Evaluación de los contenidos procedimentales

Se refiere a la transformación que hechos y conceptos pueden ocasionar en el comportamiento del alumno. Lo que define el aprendizaje no es el conocimiento que se tiene de los contenidos, sino dominar la transformación de lo aprendido en práctica.

### Evaluación de contenidos actitudinales

Se refiere a un cambio de actitudes del alumno en su vida. La fuente de información para conocer el avance en el aprendizaje de actitudes será la observación sistemática de opiniones y de actuaciones: en actividades en grupo, en los debates, en asambleas, manifestaciones dentro y fuera de clase, en visitas, paseos y excursiones, en la distribución de tareas y responsabilidades, durante el recreo, en la organización de los espacios, en la preocupación por las cuestiones estéticas del día a día, etc.

Para que se obtengan resultados significativos en el proceso educativo es necesario que esos aspectos interactúen entre sí, puesto que la construcción del conocimiento es un proceso dinámico.

## EVALUACIÓN EN ARTE

Una de las tareas permanentes más complejas de los profesores de arte es dirigir la evaluación. Los objetivos y los procedimientos didácticos deben estar conectados a los contenidos y a los modos de aprendizaje de los estudiantes. La evaluación, por lo tanto, debe incidir en ese sentido.

La evaluación forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, debe implicar a todos, profesor y estudiantes. Al evaluar, el profesor necesita considerar el proceso personal de cada alumno y la relación establecida con las actividades desarrolladas. Puede el estudiante presentar sus trabajos y comentarlos, haciendo una autoevaluación. El grupo, por su parte, puede participar en la evaluación de los compañeros, manifestándose de forma adecuada. El profesor debe orientar ese proceso organizando las presentaciones o las intervenciones y registrando las conquistas y las posibles necesidades de cambios en su manera de enseñar.

Deben ser analizadas en conjunto las consideraciones hechas por el grupo, pues de ese modo el alumno podrá reflexionar sobre hipótesis, conceptos y modos de pensar en los temas abordados, así como sobre parámetros técnicos o contenidos aprendidos. Sabrá también lo que se espera de

él en relación con su propio desarrollo y con el desarrollo del grupo. Aprender a evaluar y a ser evaluado forma parte importante del proceso enseñanza-aprendizaje. Se trata de un acto social que desarrolla la responsabilidad del estudiante y del profesor con relación a sus espacios y procedimientos.

La evaluación puede conseguir que los profesores reflexionen de nuevo sobre su modo de enseñar y de presentar los contenidos, replanteándose las tareas con el fin de obtener una mayor adecuación del aprendizaje. Solo así sabrán los profesores si los alumnos construyen y estructuran conocimientos en arte, y no simplemente repiten lo que han escuchado varias veces. Para ello es necesario que los profesores tengan conciencia de que sus clases son momentos de creación. Deben saber elaborar materiales pedagógicos de acuerdo con sus objetivos de enseñanza y de acuerdo con las posibilidades efectivas de aprendizaje de los alumnos. En la actualidad se necesitan profesores que ejerzan su autonomía creativa, elaborando materiales y usando esa capacidad de creación en la elaboración de sus clases.

Considerada desde la óptica de la evaluación formativa, la evaluación en arte se enfrenta con varios problemas. Según Bougthton (1998), podemos encontrar cuestionamientos posmodernos a conceptos de la educación en arte:

1. La virtud de la originalidad en la producción de imágenes.

2. Relación del arte con el contexto.

3. Méritos relativos entre arte popular y bellas artes.

4. Influencia de las nuevas tecnologías en la expresión.

5. El valor de las formas de expresión eurocéntricas respecto a las minorías culturales.

6. Las cuestiones de género.

La tarea de evaluar en arte se hace todavía más compleja al necesitar varias formas diferentes de análisis y relato, con el fin de satisfacer distintos propósitos educativos. Cada tipo de actividad requiere una estrategia de evaluación específica. Hay también discrepancia en términos clave o no entendimiento de los mismos, debido a la limitación de las palabras para describir diferencias sutiles en la calidad de los trabajos ejecutados. Esto sucede porque no hay una definición clara de la naturaleza del área y sus patrones de ejecución, ya que no se puede construir un patrón preceptivo sobre procesos de creación. Hoy día se observa un abanico de sugerencias para formas alternativas de datos y para diferentes métodos de análisis en el proceso de evaluación. Se desmonta la creencia en una evaluación "auténtica", tradicional, supuestamente objetiva.

Frente a ello es necesario crear estrategias de evaluación que sean posibles en los espacios de aprendizaje y que puedan ser compartidas por todo el grupo. Si antes la evaluación auténtica estaba restringida a los exámenes, actualmente se caracteriza por aplicarse a estudiantes comprometidos en tareas a largo plazo o proyectos desafiantes, complejos, que reflejan situaciones de la vida. Las estrategias de evaluación en arte pueden ser muy variadas y deberán ser seleccionadas por el profesor dependiendo de la disponibilidad de las mismas y de la infraestructura que el espacio de aprendizaje ofrece. Siguen a modo de ejemplo algunas estrategias que se deben utilizar preferiblemente en conjunto.

- *Carpeta portafolio*. Cada alumno tendrá su carpeta individual, donde colocará sus creaciones y todo el material que considere interesante como referencia para futuras producciones o estudios. El profesor tendrá fácil acceso al resultado del desarrollo de sus clases. El portafolio permitirá también que el profesor tenga un registro constante del proceso de aprendizaje del alumno, pues en él quedarán prácticamente todos los materiales que le interesen y que sean resultado del trabajo en clase de arte.

- *Diario de a bordo*. Cuaderno de anotaciones, grabadora o cámara, donde el alumno registrará acontecimientos, pensamientos, sentimientos, lo que ha aprendido, sus facilidades, dificultades, etc. Mediante el diario de a bordo, el profesor podrá verificar el camino que el alumno ha recorrido para realizar determinadas actividades, sus sentimientos o sus emociones individuales. Esto ofrece un apoyo significativo para el aprendizaje y para el profesor, que puede reflexionar sobre el trabajo que realiza.

- *Autoevaluación*. Puede ser oral o escrita, individual o en grupo. El alumno relata lo aprendido, su comportamiento y sus aptitudes en relación con las clases de arte. Es fundamental, ya que el profesor podrá verificar si tanto su trabajo como el del alumno se están concretando, si interactúan en el proceso de construcción y de ampliación del propio conocimiento en arte. La autoevaluación aporta información sobre cómo trabajar el aspecto socio-emocional.

- *Entrevista*. Puede ser hecha por el profesor a lo largo del año. Debe quedar grabada preferentemente, y deben quedar registradas las observaciones que hacen los estudiantes durante el año. Con la entrevista, profesor y alumno obtienen información sobre la marcha del proceso educativo en arte. Es importante para que el alumno recupere ideas que no fueron registradas de otra forma o que se perdieron. Potencialmente, consigue que a lo largo del tiempo profesor y alumno puedan tener una visión más integral de los procesos de creación y de construcción del conocimiento.

- *Aficiones conceptuales y de términos técnicos*. Son cuestionarios y exámenes que, aplicados de tiempo en tiempo, contribuyen a evaluar el dominio del vocabulario propio de referencia técnica y conceptual del arte. El conocimiento y la expresión en arte suponen dominar conceptos y términos técnicos del área. Para saber de arte, el alumno debe incorporar a su vocabulario algunos términos específicos y saber interrelacionarlos. La afición de ese vocabulario proporcionará los medios necesarios para que el alumno piense y aprecie el arte.

La evaluación formativa deber ser constante mientras dura el proceso educativo. Al ser la elegida como proceso de evaluación en arte, se deja claro que deberá ser utilizada de forma coherente y estructurada. Debe realizarse de modo que se alcance una enseñanza comprometida con la construcción de conocimiento, y los sentimientos y emociones tengan posibilidad de expresión individual y colectiva.

## CONSIDERACIONES FINALES

Profesor y estudiante son aliados y cómplices en el proceso de creación y en el de construcción de conocimientos. Juntos se enfrentan a desafíos y promueven su desarrollo del sentido estético, del pensamiento crítico y conceptual. El arte constituye un área de conocimiento donde la emotividad está muy presente y es instigada a presentarse. Por eso mismo es importante que todos los alumnos se sientan acogidos, que los criterios de evaluación estén claros y definidos, y que cada

uno desarrolle con autonomía su pensamiento estético y de creación en coherencia con su propio contexto cultural.

El propósito de la evaluación es trazar un rumbo para que todos alcancen el mayor grado de competencia en todas sus capacidades. Es necesario, por lo tanto, diferenciar el proceso que sigue cada educando y los resultados que consigue. Y esos resultados deben entenderse que representan el máximo de las posibilidades del alumno con relación a los objetivos generales definidos para el grupo.

# Medios, recursos y tecnologías de la educación artística

*Andrea Giráldez y Javier Abad*

## PRODUCTOS, PROCESOS Y PROYECTOS

Puede resultar complicado en la actualidad concebir unos medios y recursos para el desarrollo de la educación artística que no estén directamente relacionados con las aportaciones de las innovaciones tecnológicas. Las prácticas artísticas en contextos educativos han debido y deben adaptarse, no sin una necesaria actitud crítica, a este impulso emergente de la contemporaneidad. Mientras que desarrollar una propuesta de innovación educativa, también en el ámbito de las artes, suponía hasta hace no mucho tiempo un largo proceso de incertidumbres y cuestionamientos, la irrupción de los medios tecnológicos ha supuesto, al contrario, un celebrado acontecimiento en la difusión de los medios y recursos a través de la red, que han sido, por lo general, universalmente aceptados y acogidos.

Asimismo y de forma paralela, en el campo profesional del arte son muchas las iniciativas individuales y de colectivos que promueven y proclaman la democratización y el acceso libre a las tecnologías para la producción artística y la difusión de la cultura digital en relación con diversos campos del conocimiento, ofreciendo una mayor visibilidad a estos modos de producción y brindándonos la posibilidad de imaginar incluso sus consecuencias y efectos en la vida cotidiana.

En este sentido, la producción y recepción de mensajes e imágenes, por ejemplo, se ha facilitado, sin duda, gracias a una mayor rapidez de los intercambios que pueden ofrecer estas nuevas potencialidades de la tecnología, pudiendo ser también un ámbito para el desarrollo de la educación artística en la identificación de valores humanos. El uso cada vez más generalizado del vídeo y de las cámaras digitales, los aparatos de grabación y reproducción del sonido, la telefonía portátil y el acceso a diversas herramientas tecnológicas se consideran eficaces recursos para la toma de registros y documentación de los proyectos o procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto educativo y en otros espacios culturales. Pero, al mismo tiempo, estas aplicaciones pueden suponer transformaciones en los comportamientos e imaginarios de los niños, jóvenes y adultos, planteando nuevos retos en el uso ético de estos medios y, coherentemente, en la apreciación estética de las producciones audiovisuales y sus significados. De esta manera, la escuela dirige la mirada hacia la realidad social, reconociéndola y ofreciendo una orientación educativa desde el ámbito de las competencias artísticas.

La acción del educador como documentalista en contextos de aprendizaje a través del arte es también un interesante recurso (pudiéndose ajustar a los medios disponibles en cada contexto) para promover la reflexión educativa, la transmisión de valores, la interpretación del sentido que cada experiencia construye y ofrecer visibilidad al proyecto educativo, cultural y estético del centro escolar. Esta labor documental permite establecer conexiones entre los contextos escolares y el

entorno social al que pertenecen, ayudando así a constituir un concepto de escuela "transparente", comunicable y abierta al mundo.

## ARTES Y TECNOLOGÍA

A lo largo de la historia, todas las manifestaciones artísticas han hecho uso, de un modo u otro, de las tecnologías disponibles. Sin embargo, desde mediados del siglo XX las relaciones entre artes y tecnología se han hecho cada vez más estrechas. "Si las primeras colaboraciones entre creadores y técnicos en los movimientos agrupados bajo el nombre de *vanguardias tecnológicas* durante la década de 1960 comenzaron a aminorar la distancia entre artes y tecnología, las cada vez más numerosas aplicaciones creativas de los ordenadores y otros recursos tecnológicos han tenido, poco después, una contribución mucho mayor, hasta el punto de hacerla desaparecer y abrir un nuevo horizonte para las artes" (Giráldez, 2007, p. 80).

Las vanguardias tecnológicas acentuaron la importancia de la tecnología como parte fundamental del proceso de elaboración del objeto artístico y realizaron una importante aportación a la teoría estética que, de algún modo, hoy sigue estando vigente: la posibilidad de concebir la existencia de la obra artística como objeto inmaterial, que puede estar conformada solamente por datos almacenados en la memoria de un ordenador. Desde las primeras manifestaciones del arte cibernético a las actuales producciones de arte digital se ha recorrido un largo camino caracterizado por la producción de obras artísticas en las que las tecnologías intervienen en el proceso de creación, difusión, exhibición y consumo.

La creación y la difusión de obras artísticas se han valido de estas herramientas con las que prácticamente cualquier individuo que cuente con un equipo informático básico conectado a Internet puede producir sus propias creaciones y ponerlas a disposición de millones de personas. Al mismo tiempo, en la red están disponibles obras artísticas creadas especialmente para Internet (*net.art*, instalaciones multimedia, realidad virtual, *mediaperformances* o cine *online*, entre otras) y miles de páginas de museos, galerías y espacios virtuales de exhibición, auditorios, revistas de arte, etc., que posibilitan el acceso a pinturas, fotografías, vídeos, *performances*, conciertos, obras musicales, obras multimedia, etc., a las que todos podemos acceder[1].

De este modo, la red se ha convertido en el medio ideal de divulgación del arte. Ya no es necesario desplazarse a museos, galerías o auditorios de distintos países para contemplar o escuchar las obras más recientes del arte contemporáneo; basta con estar conectado a Internet. Al mismo tiempo, las posibilidades de comunicación e interacción ofrecidas por la Web 2.0 han favorecido la creación de proyectos interactivos, colaborativos y virtuales, así como el intercambio de ideas e información entre artistas y público en general sobre lo que acontece en el panorama del arte contemporáneo.

---

[1] Con relación a la amplia oferta de producciones artísticas en Internet, es importante recordar y destacar el creciente número de artistas que se encargan personalmente de la autoedición y gestión de sus obras, puestas a disposición del público bajo una licencia *copyleft* (copia permitida) o *creative commons*, que supone la renuncia a la remuneración obtenida mediante el *copyright* (para más información, ver http://fundacioncopyleft.org y http://es.creativecommons.org/licencia). Otro fenómeno que se debe tener en cuenta es el del crecimiento de las redes sociales (como sería el caso de *Youtube* o *Myspace*, entre otras), donde es posible alojar y dar a conocer las propias producciones permitiendo que los usuarios puedan acceder libremente a ellas.

Este escenario nos permite descubrir cómo van surgiendo nuevas propuestas artísticas y nuevas prácticas, muchas de las cuales, si bien se encuentran todavía en un estado experimental, están llevando a un replanteamiento del concepto de arte actual y, consecuentemente, obligan a revisar el papel que pueden jugar los recursos tecnológicos en la educación artística, tanto en ámbitos formales como no formales e informales.

## LAS TIC Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Si las tecnologías desempeñan un papel fundamental en la creación y difusión del arte actual, cabe pensar que también deberían estar presentes en determinados procesos de enseñanza y aprendizaje vinculados con las diferentes formas de expresión artística. Su incorporación puede suponer una oportunidad para abrir la escuela a nuevas posibilidades y para conectar lo que sucede dentro y fuera de los muros del aula, habida cuenta de que las tecnologías forman parte de una realidad muy extendida en la sociedad.

Generar proyectos educativos que amplíen el marco de referencia de los alumnos y les permitan realizar sus propias producciones artísticas y acceder a las creaciones de artistas del pasado y del presente es entonces un imperativo de la educación artística contemporánea.

Las tecnologías abren un mundo de posibilidades para la enseñanza de las artes y brindan a estudiantes y aficionados la oportunidad de acceder a una amplia variedad de herramientas y procedimientos que hasta hace poco tiempo solo estaban disponibles para los artistas profesionales. Al mismo tiempo, allana el camino a la hora de descubrir algunas de las dimensiones interdisciplinares y multiculturales de la educación artística.

Ahora bien, debemos ser conscientes de que las tecnologías no promueven por sí mismas un cambio en los planteamientos educativos, sino que su uso requiere de una reflexión seria por parte del profesorado, valorando qué puede hacerse con ellas y, sobre todo, cómo debe hacerse. No podemos olvidar que "la tecnología nunca es una panacea para una enseñanza de calidad; son los profesores quienes diseñan las tareas" (Garber, 2004, p. 44).

Entre las diversas posibilidades que ofrece el uso de las TIC en el ámbito de la educación artística, nos referiremos a tres aspectos en los que estas pueden resultar especialmente útiles: el acceso a la información y a producciones artísticas, la optimización en el aprendizaje de procedimientos vinculados a la creación, y su uso como medio de comunicación entre estudiantes, profesores, organizaciones y comunidades que trabajan en diferentes ámbitos.

## ACCESO A LA INFORMACIÓN Y PRODUCCIONES ARTÍSTICAS

Las TIC, y de manera especial Internet, posibilitan el acceso a una ingente cantidad de información, materiales y recursos artísticos. Profesores y estudiantes ya no deben limitarse a los 45 minutos de clase de arte, y el contacto con determinadas obras artísticas no depende de la posibilidad de desplazarse fuera del centro escolar. Un ordenador conectado a la red es suficiente para acceder a textos, imágenes, fotografías, música, representaciones, vídeos, net-art, etc. En este sentido, las TIC se convierten en un puente entre el público y el arte y constituyen un medio eficaz en los ámbitos formal, no formal e informal de la educación artística.

Además de los sitios web dirigidos al público en general, existen cada vez más sitios en los que las TIC cumplen una función educativa en el ámbito de las artes. Por una parte, cabe destacar los

portales educativos generales o especializados en educación artística[2]. Por otra, los sitios creados por los departamentos educativos de museos y auditorios, a través de los cuales podemos acceder no solo a sus colecciones, sino también a una serie de herramientas que ofrecen distintos tipos de actividades artísticas en línea[3].

## CREACIÓN Y FORMACIÓN

Probablemente, uno de los ámbitos en los que las tecnologías resultan especialmente útiles es el de la creación. De hecho, tanto las aplicaciones informáticas como la propia red tienden a facilitar los procesos de producción artística ofreciendo recursos que posibilitan experimentar y obtener resultados muy satisfactorios a partir de la combinación de elementos preconfigurados (diseños, *loops* o bucles de sonido, etc.). Una de las ventajas de este tipo de *software* es la posibilidad de experimentar y probar diversas combinaciones y variaciones.

Son muchos los niños, jóvenes y adultos que hoy pueden (y de hecho lo hacen) crear sus propias obras musicales, plásticas, audiovisuales o multimedia, aun sin tener una formación específica. Aplicaciones informáticas como *Tux Paint*[4], *ArtRage*[5], *Adobe Creative Suite*[6], *Hyperscore*[7], *Fuity Loops*[8], *Acid Music Studio*[9], *GarageBand*[10], *Gif Animator*[11], *GoAnimate*[12], *Movie Studio*[13] o *Windows Movie Maker* pueden constituir un medio más de expresión y contribuir decisivamente a la motivación de los estudiantes. Además del *software* específico, numerosas páginas web incluyen recursos en línea que pueden servir para realizar creaciones plásticas o musicales[14].

En algunos proyectos creativos existe la posibilidad de que las tecnologías no se utilicen para generar un producto terminado, sino como un recurso más que se agrega a aquellos que tradicionalmente se han venido usando en los procesos de creación.

Internet posibilita además la creación de proyectos educativos *ad hoc*, destinados a satisfacer las demandas de diferentes colectivos. En este sentido, la investigación ha demostrado que las características de determinadas herramientas tecnológicas basadas en la web pueden resultar adecuadas para el desarrollo de programas en los que se ayuda a los estudiantes a desarrollar distintos tipos de habilidades. Así, por ejemplo, Anderson y Ellis (2005) indican cómo facilitar la enseñanza y el aprendizaje de habilidades musicales para la interpretación de instrumentos usando vídeos educativos que se difunden a través de la web, y Popat (2002) describe el uso de un

[2] Ver, entre otros: Educalia (http://www.educalia.org), ArtsEdge (http://artsedge.kennedy-center.org), digiarts (http://portal.unesco.org/culture/es).
[3] Ver museos y auditorios en la webgrafía al final de este libro.
[4] http://www.tuxpaint.org.
[5] http://www.ambientdesign.com.
[6] http://www.adobe.com/es/products/creativesuite.
[7] http://www.hyperscore.com.
[8] http://www.flstudio.com.
[9] http://www.sonycreativesoftware.com.
[10] http://www.apple.com/es/ilife/garageband.
[11] http://www.jhepple.com/gif_animator.htm.
[12] http://goanimate.com.
[13] http://www.sonycreativesoftware.com.
[14] Ver en la bibliografía al final de este libro.

sitio web dinámico para enseñar coreografías en el contexto de un proyecto cooperativo de danza entre estudiantes de Gran Bretaña, Portugal y Estados Unidos.

## DESARROLLO DE PROYECTOS COLABORATIVOS

Internet abre grandes posibilidades generando nuevos espacios de exposición y otros en los que los estudiantes pueden compartir sus experiencias, participar en proyectos creativos interactivos y colaborativos, recibir en instantes producciones de personas residentes en el otro extremo del planeta o mostrar sus propias producciones al mundo entero.

Muchas escuelas han creado exposiciones o museos virtuales en los que se muestran los trabajos artísticos realizados por los alumnos; otras participan en proyectos cooperativos con centros más o menos distantes geográficamente o estableciendo colaboraciones con instituciones, organismos o grupos de expertos. En este ámbito, cabe destacar algunos proyectos específicos que trabajan en torno a obras abiertas que propician la creación colectiva[15].

## RECURSOS LOCALES Y GLOBALES DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Conscientes de que la tecnología, las prácticas artísticas y los procesos educativos no siempre crecen necesariamente juntos (sin que sea perjudicial para alguno de estos ámbitos), reconocemos que el acceso a estos recursos dista mucho todavía de ser universal, existiendo múltiples realidades muy diferentes según la parte del mundo o las áreas de desarrollo en las que esta relación se analice. Por esta razón, y considerando que la precariedad de medios puede suponer un riesgo de exclusión para una educación artística de calidad, quisiéramos ofrecer también un planteamiento más "local" de este tema, situando el análisis en realidades más inmediatas para el reconocimiento y provecho de otros posibles recursos que no estén únicamente relacionados con los aspectos materiales o tecnológicos. Es obvio, por lo tanto, decir que no se contemplarán los recursos económicos o financieros que suelen depender de las voluntades administrativas de cada Estado, según la importancia conferida a los modelos de educación a través del arte en los diferentes planes curriculares.

Para comenzar, es importante advertir que esta identificación de recursos y medios varía necesariamente dependiendo del concepto o paradigma de educación artística que proponemos y desarrollamos en cada situación. Como punto de partida, y sin pretender simplificar esta compleja cuestión, podemos establecer una primera diferenciación matizada entre las prácticas y planteamientos artísticos orientados a la realización de un producto y los comprometidos con la realización de proyectos.

En un primer análisis conjunto, a los recursos tradicionalmente disponibles en contextos educativos o ciudadanos (bibliotecas con publicaciones y libros de arte, ilustraciones, cómics, audio-

[15] Ver, entre otros, proyectos tales como *Glyphiti* (http://www.artcontext.org/glyphiti), proyecto del artista digital Andy Deck, que plantea la elaboración colectiva de una imagen; *Communicage* (http://www.communimage.ch), proyecto en el que los participantes contribuyen aportando imágenes que se van acumulando para formar un gran mosaico; *COiNTEL* (http://www.cointel.de/neu), que posibilita la contribución en la creación de un cómic ramificado; *Artport* (http://artport.whitney.org), portal de arte digital del Whitney Museum; *Kompos* (http://www.kompoz.com/compose-collaborate/home.music), un espacio colaborativo de trabajo para músicos y cantautores que participan en la creación de un tema musical.

visuales, instrumentos o música registrada en distintos soportes y otros materiales didácticos de uso cotidiano) se podría añadir una larga lista de materiales específicos e inespecíficos de la representación para las prácticas de taller. En esta última denominación, destacamos como interesante la experiencia de "Re Mida" en las escuelas infantiles italianas de Reggio Emilia, donde los excedentes industriales son recogidos, almacenados y gestionados desde la propia municipalidad, proporcionando interesantes recursos a las escuelas que pueden solicitar una gran variedad de objetos o materiales según la necesidad del proyecto. En esta dirección, es importante concebir también la posibilidad de utilizar todos los recursos disponibles que ofrece el entorno social y cultural próximo de la comunidad donde se sitúe el centro educativo: la arquitectura y artesanía local, áreas históricas y arqueológicas, museos, centros de arte, auditorios, actos culturales, fiestas tradicionales, propuestas estéticas urbanas y el amplio universo de la cultura audiovisual y los medios de comunicación: publicidad, bandas sonoras, diseño de signos e iconos, símbolos y códigos de la cultura visual, etc. Y, por otro lado, cabe destacar también las posibilidades de los recursos del entorno natural como contexto de creación y fuente de recursos materiales: propuestas de arte de entorno o *Land-Art*, iniciativas basadas en el reciclaje, proyectos con relación a la sostenibilidad del medio ambiente y a la ecología, etc. También el entorno de las manifestaciones culturales y el consumo de sus formas (industria del ocio y del espectáculo, los videojuegos, iconografías de la cultura popular en la televisión, la música o el deporte, etc.) constituyen una fuente de imaginarios que son significativos para la construcción de subjetividades en el mundo contemporáneo.

No sería posible hacer un exhaustivo inventario de estos medios y recursos citados brevemente, pues ciertamente lo "local" tiene como característica inherente su amplia diversidad. Además, las nuevas manifestaciones del arte contemporáneo y, por tanto, de una educación artística acorde "con nuestro tiempo" poseen como rasgo identitario la apropiación y el empleo de cualquier espacio, soporte material o inmaterial, gesto, sonido o movimiento, susceptibles de ser portadores de signos para la evocación de una idea o de un concepto que posibiliten procesos de interpretación, transformación, resignificación, etc. Es decir, el arte actual se sirve de "todo" lo que permita la voluntad consciente de querer hacer o ser arte (la producción de sentido es ya imposible de delimitar y a veces tan solo poseemos fragmentos para reconstruir estos procesos).

## ARTE DE PROYECTOS Y RECURSOS HUMANOS

Centrando ahora la cuestión más en la organización de recursos para la realización de proyectos, existe la posibilidad de orientar una asesoría artística a través de las organizaciones de artistas locales, asociaciones culturales, departamentos pedagógicos de museos (diseñan programas de formación artística para su desarrollo dentro y fuera de la institución, publicaciones o "maletas didácticas" que facilitan a los docentes diversos materiales para la puesta en marcha de sus proyectos, etc.) y oportunidades de participación activa en iniciativas ciudadanas para el intercambio de experiencias, convocatorias de desarrollo comunitario, organizaciones locales de barrio, etc. Asimismo, el aprovechamiento del beneficioso roce intercultural que se produce actualmente en las aulas es generador de múltiples significados que los educandos necesitan elaborar para narrar sus experiencias a través de lenguajes e instrumentos culturales que aprovechan las diferencias en vez de considerarlas una dificultad.

En consecuencia, esta es la propuesta: las posibilidades de desarrollo y apreciación de los *recursos humanos* para la educación artística, en su concepción individual o colectiva, con su rico bagaje

de diversidad en identidades culturales, experiencias de vida, encuentros y relaciones personales, narrativas, imaginarios, comportamientos, rituales, etc. Toda propuesta que se adhiere al planteamiento de una educación artística basada en los recursos de las relaciones humanas posee un particular universo de manifestaciones y una trayectoria que le pertenecen en su totalidad, no relacionadas directamente con estilos, temáticas o iconografías que no aludan a los modos de intercambio social y a los procesos de comunicación que permiten unir individuos y grupos humanos. Estos recursos o procedimientos "relacionales" (invitaciones, audiciones, encuentros, citas, espacios de convivencia y participación, juegos, celebraciones, servicios a la comunidad y, en definitiva, el conjunto de los modos de encontrarse) son solo un repertorio de vehículos que permiten el desarrollo de pensamientos y de relaciones singulares con el mundo (Bourriaud, 2006). Es decir, el arte no está centrado solamente en lo individual, sino en el sistema de redes relacionales al que se pertenece como proceso de humanización. Creer en la educación artística es también creer en esos mismos procesos como interpretación de la realidad.

Por lo tanto, las posibilidades de una educación artística basada en propuestas del *arte relacional* se basan en formas artísticas plenas que tomarían, "como punto de partida teórico y práctico, el conjunto de las relaciones humanas y su contexto social, más que un espacio autónomo y privativo" (Bourriaud, 2006, p. 142). Esta *estética relacional* juzga el hecho artístico en función de las relaciones humanas que producen o suscitan, ofreciendo escenarios para un posible cambio en las prácticas puestas en juego por el arte y la educación artística actual como orden de acontecimientos (artísticos, políticos, sociales, lúdicos o participativos) en relación con el *otro.*

## EL OTRO COMO RECURSO EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Podemos pensar entonces, ¿y si el *otro* y los procesos de vida en relación fueran también un recurso integrador de valores éticos y estéticos para la educación artística? En este espacio de encuentro, a veces inédito entre arte y educación, se (re)presenta la ocasión para crear una experiencia significativa basada en el intercambio humano y que debe contemplar al *otro* en su esencia, considerando de este modo la práctica artística constitutiva de un encuentro para producir relaciones entre personas y el mundo con la ayuda de signos, formas u objetos (Bourriaud, 2006).

De esta manera, el arte, entendido como invención de posibilidades, dibuja una "utopía de proximidad" para proponer modelos críticos y participativos que se interesen por las formas cambiantes de la vida en sociedad como contexto favorecedor de intercambio humano. En otras palabras, para enseñar a habitar el mundo que compartimos y que no está conformado con realidades imaginarias, sino comprometido en la construcción de modos concretos de vivir con esa realidad (que Marx definía como resultado transitorio de lo que hacemos juntos) y con la posibilidad de inventar otros modos posibles de tejer el sentido de pertenencia a una comunidad.

Porque no existe una sola objetividad por descubrir, sino distintos modos de narrar esa realidad que construimos de manera colectiva, comprendemos así el modo en que los sujetos construyen sus identidades en relación con los contextos sociales y culturales que habitan. En estas actuaciones locales, todo puede formar parte de una misma realidad al trabajar con las narraciones o las biografías de los sujetos partiendo de sus voces propias, en los mismos contextos y con los mismos procesos que han tenido lugar. Cada biografía y cada narración revelan esta complejidad como representación del encuentro, al tiempo que narran el modo en que cada uno de nosotros construye y elabora su proyecto. Las maneras de habitar otras realidades, cada narrativa de vida en la escuela (encarnada también en el *otro* al constituir un reconocimiento), contienen una mí-

nima pero valiosa parte de la organización social y cultural a la que se pertenece, de las historias que recogen la memoria de los lugares y las personas con las que se ha entrado en relación y de los diversos significados que se han ido reelaborando en cada experiencia. En definitiva, educar es incorporarse a los procesos simbólicos de la cultura y la educación artística cree en los procesos compartidos.

Los contextos escolares condensan estas experiencias para la investigación y la práctica artísticas basadas también en la necesidad de aprender del *otro* (la escuela no debiera ser un conjunto de "yos" aislados) como un espacio en nuestro tiempo colectivo. Pero no consiste solo en poner de manifiesto la vida de los sujetos y sus relatos, sino realizar una aproximación a la comprensión de la sociedad de la que formamos parte y del modo de participar y actuar en la misma. Esta narración nos remitirá siempre a una situación colectiva, ya que vincula cada biografía (consistente en reconstituir los caminos recorridos que expliquen las elecciones hechas, lo que resultó de ellas y las posibilidades que se abren para el devenir) a los procesos colectivos de la cultura que son los modos en que cada trayectoria de vida participa en una historia que podemos escribir juntos a través del arte.

Por todo ello, la educación artística, basada en los recursos que ofrece una determinada comunidad, explora las intersecciones que se producen para entender los procesos flexibles que rigen la vida "en red" como "materia bruta" para nuestros proyectos de arte. Como consecuencia, ¿puede existir algo que pueda tener tanto valor y riqueza en la escuela como recurso humano?

En resumen, desde esta propuesta, la educación artística se nos presenta actualmente como espacio común de narrativa en la producción de subjetividad. Sus manifestaciones funcionan entonces como medio y "pretexto" relacional para provocar y administrar los encuentros y la elaboración colectiva de sentido, proponiendo modelos críticos en la construcción de una subjetividad en la que cada individuo puede identificarse. Las prácticas culturales son, por lo tanto, constitutivas de relaciones que son también simbólicas, donde el placer del encuentro y la sorpresa son recursos por explorar.

Pudiera pensarse que la educación artística suele ir por detrás del arte. Quizá las relaciones humanas sean un punto de confluencia en el tiempo y el espacio, en el conjunto de compromisos que confieren el sentido de pertenencia a un mismo presente. Si la parte más vital del juego que se desarrolla en el tablero del arte actual responde a nociones interactivas, sociales y relacionales, la escuela puede ser también partícipe y escenario de esta situación de progreso. Y si hubiera resultados, no serían realmente el fin de lo que hemos realizado con estos medios y recursos, sino todo aquello que no es visible y sustenta la *esperanza*, que no es otra cosa que la representación de futuros posibles.

# Nuevos campos de desarrollo y aplicación de la educación artística

*Ivana de Siqueira*

## INTRODUCCIÓN

La educación y el arte son temas que desde hace mucho tiempo forman parte de las agendas académicas en debates, investigaciones y estudios destinados generalmente a la ampliación de teorías y procesos metodológicos aplicables a la enseñanza, al aprendizaje y a las experiencias artísticas de los educandos en los procesos formales y no-formales de realizarse la educación.

Los resultados de estas actividades académicas han posibilitado un mejor entendimiento de la educación y del arte, dos áreas del conocimiento que, debido a la proximidad que tienen con el cotidiano psicosocial y cognitivo de las personas, intervienen de un modo intenso en la formación de conciencias y en la construcción de valores y principios sobre la vida y las relaciones entre razón y realidad, metafísica y materialidad, y estética y sensibilidad.

Una de las importantes contribuciones, resultante de las búsquedas y de los análisis de los intelectuales implicados en la educación y en el arte, es la definición de los límites y las proximidades conceptuales existentes entre ambos y las explicitaciones sobre sus respectivas fundamentaciones teórico-conceptuales y empírico-operacionales. A partir de estas producciones académicas se sabe actualmente que la educación y el arte son dos campos distintos y relacionales del conocimiento humano. Hay una distinción, ya que la educación se refiere a la creación de condiciones psicológicas, sociales y pedagógicas para el desarrollo integral de la personalidad de los educandos, incluyendo sus potencialidades críticas y creativas. El arte, a su vez, representa la acción humana en la construcción de una determinada obra estética o literaria, que se fundamenta esencialmente en los principios e ideales de belleza, armonía y sintonización. De esta manera, el artista revela concretamente por su subjetividad –percepciones y sentimientos– la "armonía del mundo, de la belleza y la fealdad de la contribución humana" presente en el arte que realizó (Solzhenitsyn, 1972, p. 28).

Ambos, educación y arte, son también relacionales. En lo que a esta relación se refiere, hay que destacar lo irrefutable de las conexiones entre educación y arte, siendo posible afirmar que existe una reciprocidad endógena que los asocia como áreas del saber. El ente referencial mayor de cada uno de ellos es la totalidad del ser humano en sus tres dimensiones constitutivas: la material (cuerpo físico), la intelectual (la razón) y la trascendental (el amor). Para desarrollar la personalidad del educando y, por tanto, para abarcar sus tres dimensiones, la educación utiliza necesariamente los instrumentos del arte que, según Barbosa, en una entrevista concedida al *Boletim da Democratização Cultural*, "lleva a los individuos a establecer un comportamiento mental que les lleva a comparar cosas, a pasar del estado de las ideas al estado de la comunicación, a formular conceptos y a descubrir cómo se comunican esos conceptos" (2007, p. 1).

Por su parte, el arte no podría expandirse como conocimiento y prácticas humanas relacionadas con las formas estéticas y con las técnicas de producción plástica sin los procesos educativos de enseñar y aprender. Son los métodos y las técnicas pedagógicas los que proporcionan la comprensión de los estándares artísticos, como también lo es el perfeccionamiento constante de las formas y de los estilos de producir experiencias y obras de arte. Y aun más, debido a la educación, la misma historia del arte se transforma en etapas sucesivas de aprendizaje, en una secuencia continua de acumulación de saberes sobre arte y en las posibilidades que estos ofrecen a las nuevas creaciones artísticas. De este modo, la educación crea capacidades humanas inventivas y críticas para que el arte pueda seguir su trayectoria histórica de revelar, mediante los estilos y las formas estéticas de la pintura, escultura, música, danza, literatura y dibujo, los diversos entendimientos y sentimientos del ser humano sobre la naturaleza y sobre su propia existencia en el mundo.

Asimismo, la educación va a encontrar en el arte un importante aliado para la realización de sus procesos pedagógicos, para la concreción de sus ideales de desarrollo humano y formación de personas capacitadas para la vida en libertad, para la convivencia democrática en sociedad y para el ejercicio eficiente de una actividad laboral. La sensibilidad que el arte despierta en las personas, la agudeza que exige en la definición de formas y proyectos estéticos representan elementos indispensables para la formación y para el uso de la criticidad y de la creatividad. Estas constituyen objetivos principales de la educación y, por eso mismo, se procura infundirlas en las mentes y en los comportamientos de los educandos. El arte pasa a formar parte de los currículos y de las experiencias pedagógicas de las instituciones educativas; sin embargo, no solo pasa como un área o una asignatura para ser enseñada por el profesor. Constituye también un instrumento para la enseñanza y, sobre todo, para el aprendizaje de los demás temas curriculares.

> "Arte-educación no significa el entrenamiento para que alguien se vuelva un artista, no significa el aprendizaje de una técnica en una determinada rama de las artes. Más bien quiere significar una educación que tenga el arte como uno de sus principales aliados. Una educación que permita una mayor sensibilidad con el mundo alrededor de cada uno de nosotros" (Duarte Jr., 1983, p. 1).

La complementariedad entre educación y arte establece lazos programáticos entre ellos, pero sin reducir las especificidades en términos conceptuales, metodológicos e instrumentales que los diferencian. En estos términos, la expresión *educación artística* puede provocar un reduccionismo impropio para la comprensión, en caso de que no se consideren los elementos de distinción y de relación presentes en la complementariedad entre educación y arte. Por lo tanto, al estar integrados y aparecer siempre como campos del saber que se desarrollan en conjunto, la expresión *arte-educación* representa con mayor propiedad las ideas que están subyacentes en la comprensión de lo que es educación, arte y sus diferencias y similitudes.

## EL ARTE Y SUS MÚLTIPLES APLICACIONES

Durante mucho tiempo se utilizó el arte para expresar la genialidad creativa de pintores, escultores, músicos, bailarines, literatos y dibujantes que, de forma magistral y admirable, mostraron al mundo sus percepciones sobre la realidad y sobre los momentos históricos vividos por la humanidad. El arte, en todas las épocas, fue el espacio productivo de los artistas que interpretaron la naturaleza a partir de un aspecto primordial: la esencialidad de la belleza, que se define "como la manifestación sensible de la idea [...], un cierto modo de exteriorización y representación de la verdad" (Hegel, en Suassuna, 2004, p. 87).

En esa incesante búsqueda de representar el mundo desde el prisma estético de la belleza, el arte compuso un cuadro evolutivo de la historia humana. Desde la Antigüedad, en el arte griego, y pasando por las artes renacentista, gótica, neoclásica, manierista, barroca, modernista, rococó y posmodernista, el artista hizo historia al retratar en sus obras los estándares políticos, culturales, religiosos, arquitectónicos, vivenciales y estéticos de su época.

> "Se ha dicho que el arte acompaña a toda la experiencia del hombre, inseparable de las manifestaciones de la vida moral, política, religiosa; que refleja siempre la situación histórica en que se desarrolla, representación fiel de la vida humana en un momento de su evolución; que es en sí una forma de vida, [...] porque, consciente de las propias responsabilidades, canta las aspiraciones del hombre, acompaña y decide sus luchas, promueve sus ideales, educa su espíritu" (Pareyson, 1997, p. 38).

A partir de los años noventa del siglo pasado, los pueblos de todo el mundo experimentan profundas transformaciones que implican a las personas y a las sociedades. Son cambios vertiginosos que imponen procesos continuos de aprendizajes, adaptaciones y nuevas experiencias en los campos del conocimiento, de la información, de la comunicación, de las tecnologías y, en especial, en el campo de las relaciones humanas. La principal transformación que modifica la vida en la Tierra es la llamada "globalización de los mercados", en la cual tanto la producción material como las propias identidades nacionales van cediendo espacio a las fuerzas transnacionales que, impetuosas e implacables, rompen y reducen las culturas locales y regionales. Es la universalización de las costumbres y de las formas de vivencia, de comunicación y la relación entre países, gobiernos, personas, grupos sociales, empresas y economías. Es, al fin y al cabo, el concepto de *aldea global* construido –quién sabe si impuesto– en las sociedades contemporáneas.

En esa contemporaneidad, una vez más, el arte se expresa como revelador de nuevos estilos y como cultivo de nuevas formas estéticas. Hoy día, las expresiones artísticas no se relacionan solamente con la esencialidad de la belleza; a esta se le añaden, como inspirados en el arte, sentimientos étnicos y nativistas, ideologías políticas, valores éticos profesados por grupos sociales y religiosos. Actualmente forman parte del arte contemporáneo producciones como *grafiti*, *funk*, *hip-hop*, *rap,* las nuevas modalidades de jazz*,* rock*,* folk, samba y *break,* entre otras.

Hay que destacar también que, además de la introducción de nuevos elementos inspiradores de producción artística, se amplió su aplicación, pasando esta a abarcar en las sociedades contemporáneas a parte del área educativa, a otras múltiples áreas relacionadas con la producción del conocimiento y las experiencias prácticas relacionadas con la existencia ontológica y material de personas y comunidades. Sin perder su referencia estética, que se refiere a la primacía de lo bello, el arte en nuestros días produce más que pinturas, esculturas, músicas, coreografías o literaturas; produce también conocimientos, prácticas y experiencias en el tratamiento de enfermedades, de salud y seguridad públicas, de inclusión social y de reinserción de jóvenes recluidos.

La diversidad de aplicaciones del arte es en realidad un nuevo planteamiento en lo que se refiere a su función en el mundo actual. La belleza emanada de las obras artísticas en sus diversas modalidades continúa extasiando a quienes las admiran. Sin embargo, el arte se aproxima cada vez más a la vida cotidiana de las personas. Lo estético, contenido en el arte, no solo sirve a lo bello, y este, a su vez, ya no constituye la esencialidad única que concibe el arte; cada uno de ellos, lo estético y lo bello, son estímulos para la vida, representan fuerzas dinámicas que auxilian al ser humano en el contexto de la vida en sociedad, en la búsqueda por conocerse a sí mismo, en la lucha por el equilibrio armonioso con sus semejantes, en la superación de desajustes físicos y mentales. En

fin, el arte va asumiendo hoy día una especie de "consanguinidad" con la vida, pasando no solo a extasiarla, por la admiración que provoca, sino también a estimularla, valorizarla y preservarla.

La psicoterapia fue el primer campo en el que el arte expandió sus aplicaciones, posibilitando al paciente utilizar expresiones artísticas, como el dibujo, la pintura, la música, el canto, la danza o la poesía, en la mejora de sus capacidades de introspección y extroversión. Mediante el arte-terapia, los terapeutas y los pacientes disponen de metodologías e instrumentos que facilitan la creación de condiciones individuales y colectivas para que sea viable la interacción entre sentimientos y percepciones, extraídos de la intuición personal, con pensamientos racionales y transcendentales. La posibilidad de tal interacción, intermediada por actividades artísticas, hace que la visión del mundo de los pacientes sea construida sobre la base de sus propias interpretaciones y discernimientos. El entendimiento que adquiere sobre su inmanente participación y presencia en la naturaleza hace que el paciente retome su equilibrio psíquico de forma más autónoma y libre, y por tanto más altiva y existencial.

> "El nexo entre psicoterapia y arte deriva, natural y evidentemente, de un cierto modo de existencia, de un cierto aprecio y de una voluntad de afirmación de la existencia, de un cierto modo de concebirla y vivenciarla en el instante vivido. Esta parece ser, desde Nietzsche, la cuestión central: la del valor que se atribuye a la existencia, en cuanto espontaneidad del *ser-en-el-mundo*, la cuestión del valor que se atribuye al cuerpo, a lo vivido y a los sentidos, la cuestión del aprecio por la existencia y por su afirmación. En el límite, interesa asumir la existencia como arte y la psicoterapia como ejercicio de actualización de este arte" (Fonseca, 2000, p. 1).

Según este entendimiento de las relaciones entre existencia, arte y terapia, se conciben la psicología, el psicoanálisis, la neurociencia, la neurolingüística y la psicopedagogía como importantes instrumentos intelectivos y operacionales para el tratamiento y la cura de enfermedades en las que están involucrados la mente, el sistema nervioso y sus reflejos en el comportamiento y equilibrio psicosocial de las personas. La pintura, la música, el dibujo, el teatro, la danza, el psicodrama y la poesía son ampliamente utilizados en el psicoanálisis y en las terapias destinadas al tratamiento, por ejemplo, de disturbios del aprendizaje, drogadicciones y desajustes familiares (parejas, padres e hijos). Las experiencias de las dos últimas décadas en el arte aplicado a la psicoterapia muestran descubrimientos y avances en el uso de conocimientos y técnicas de la música y de los movimientos rítmicos, por ejemplo, en tratamientos relacionados con los trastornos del habla, con los accidentes cardiovasculares, con la parálisis cerebral, con la enfermedad de Parkinson y con el alzhéimer, entre otros. El dibujo, la pintura y el canto se utilizan también como auxiliares terapéuticos en el tratamiento de niños y jóvenes autistas o con dificultades de aprendizaje y de relación.

El arte también está presente en las áreas que abarcan la psiquiatría, el psicoanálisis, la logopedia, la fisioterapia, la psicomotricidad o la terapia ocupacional, contribuyendo de forma efectiva a un cambio gradual en el enfoque que se da a las nociones y prácticas clínicas. Es decir, poco a poco, los tratamientos que implican el arte como instrumento asociado a las psicoterapias van incorporando nuevos elementos de referencia cognitiva y de trabajo como, por ejemplo, la creatividad inmanente de los pacientes, la potencialidad que poseen de autodescubrirse, de reducir su dependencia con relación al terapeuta y también de establecer por sí solos los ritmos y patrones de comunicación que consideran más adecuados a sus necesidades. Desde esta perspectiva, Durel afirma que, en el uso del arte como terapia, "la persona se da mediante el acto creativo el derecho de actuar en sintonía en la totalidad del ser [...], permitiendo, entre otras cosas, una mejor

expresión de sus emociones y sentimientos, el estímulo de la imaginación y de la creatividad, el aumento de la autoestima y de la confianza" (2004, p. 1).

El otro campo que también utiliza de forma creciente el arte como uno de sus componentes de actuación es el de la salud y la seguridad pública. Debido a la facilidad que posee para explicitar con claridad lo esencial comunicativo de un mensaje, el arte proporciona a los sentidos humanos la comprensión inmediata de esa esencialidad. La figura, el dibujo, la combinación de los colores, la sintonización de lo que es visual con lo auditivo de la banda sonora, asociados a las interpretaciones escénicas, hacen que el entendimiento o la aprehensión de cualquier mensaje no exijan pensamientos complejos del observador. Por sí solas, estas formas artísticas posibilitan que la mente humana establezca de manera inmediata las correlaciones y asociaciones entre lo subjetivo ya incorporado a la razón del observador y lo objetivo de la presentación artística externa. De ahí la comprensión rápida y las interpretaciones –formulación de valoraciones– aún más rápidas construidas por la mente de quien ve y oye el mensaje externo.

Las posibilidades que el arte posee de combinar, por un lado, los procesos mentales y las percepciones artísticas y, por otro, la actuación racional inmediata –comprensión e interpretación– hicieron que se aplicara en los programas destinados a grandes públicos. De año en año es evidente el aumento creciente de la extensión y de la gravedad de las enfermedades epidémicas y endémicas, de las transmisibles sexualmente y de aquellas provocadas por la falta de prevención. Con este aumento surge también la enorme necesidad de concienciar a poblaciones enteras de todos los estratos sociales y compuestas por las más variadas culturas. Lo mismo ocurre con relación a la seguridad pública, sobre todo a la seguridad en el tráfico, cuyas señales de violencia se expresan por los alarmantes índices de mortalidad en las calles y en las carreteras, agravados por el gran número de heridos.

A partir de estas situaciones, presentes en la vida moderna, el arte y sus formas estéticas se incorporan a los conceptos, a las prácticas y a los usos relacionados con la comunicación mediática. Hacer comunicación para el gran público es también hacer arte; es saber integrar el arte y la tecnología; es inventar un nuevo estándar de belleza que, además de la estética, adquiere sentido contextual. De ese modo, además de la admiración, el arte es capaz de estimular la imaginación que conduce a la comprensión y a la concienciación auténticas de lo concreto y de lo hodierno vividos.

En el campo de la inclusión social, el arte también se ha utilizado con mucha frecuencia y ya está definitivamente vinculado a las acciones realizadas con:

- las poblaciones carentes residentes en las periferias de grandes centros urbanos;
- las mujeres, los niños y los adolescentes víctimas de violencia y discriminaciones;
- los jóvenes que viven en situaciones de influencia directa de traficantes, pandillas de delincuentes y organizaciones criminales;
- los niños y jóvenes abandonados y sin vínculos familiares;
- las adolescentes embarazadas en estado de pobreza y rechazo.

Los dramas experimentados por estos grupos difieren en intensidad, pero son similares en el dolor, en el desespero y en la desesperanza que provocan. Son verdaderamente fuentes poderosas de desamor, agresividad y falta de afecto, capaces de crear barreras psicológicas que destruyen el

interior de las personas, cerrándolas a la intervención de cualquier acción humana para la armonización, la sensibilización y el equilibrio.

Muchas veces, debido al comportamiento hostil, insensato y enajenado que presentan estas personas, se las considera malhechores, delincuentes e infractores; difícilmente se las ve como víctimas creadas por la socioeconomía predominante, mantenedora de los contextos generadores de más víctimas. ¿Y cuáles son las condiciones producidas por esa socioeconomía moderna? Exactamente las mismas que se revelan a través de las oleadas de víctimas que pueblan las comunidades, las calles, los hospitales y las prisiones; son estas condiciones la hostilidad, la insensatez y la enajenación.

Evidentemente, la reintegración social de esas víctimas no es tarea fácil; los métodos de enseñanza-aprendizaje y los procedimientos usuales para la formación de valores humanos ligados al respeto, al afecto y a la armonía no son suficientes para construir cambios de comportamiento efectivos. Una vez más, el arte se ajusta a un proyecto importante de la vida moderna: integrar y reintegrar en la sociedad a personas victimizadas, es decir, retornarlas a la convivencia con ellas mismas y con sus semejantes. Teatro, música, danza, dibujo, poesía y artesanía son las formas artísticas más usadas para hacer que las personas victimizadas influyan en sí mismas y puedan conocer sus potenciales humanos, sus cualidades intrínsecas y sus habilidades estéticas. El ejercicio del arte para estas personas es una especie de terapia sin terapeuta, de disciplina sin imposición y de realización sin exigencias. Esto representa la clave para que se destraben las cerraduras psicológicas, porque cada cual va a oír o a producir música, danza o dibujo según su voluntad y sus habilidades. Por medio de este ejercicio circunscrito en la autodeterminación, las personas victimizadas se abren a la ayuda externa, a los cambios asistidos, a la convivencia con el profesor, con el terapeuta, con el asistente social o con el orientador ocupacional. Hay que destacar también que, en muchos casos, el arte en la integración social, además de estimular la reinserción de las personas victimizadas en sus hogares o en el trabajo, posibilita también la revelación de talentos hasta entonces desconocidos. Son pintores, dibujantes, músicos y artesanos que, como por arte de magia, demuestran sus capacidades artísticas y su sensibilidad para la creación estética. Esto, evidentemente, estaría lejos de la imaginación de aquellos que hayan tenido cualquier contacto con estas personas, y ellas mismas jamás creerían poseer tales capacidades, dominadas como estaban por el miedo, por la rebeldía y por el resentimiento[1].

---

[1] En una escuela pública de la región denominada *Entorno de Brasilia*, en la capital brasileña, la directora no conseguía resolver un problema desde hace mucho tiempo recurrente: la limpieza de los muros escolares. Tras los sacrificios de costumbre para recaudar fondos y tras la costosa pintura de los muros, estos permanecían limpios por poco tiempo. La acción de los *grafiteros* era casi inmediata; una vez más, todo volvía al estado deplorable de suciedad y de aparente descuido. Los *grafiteros* eran conocidos por casi todos los integrantes de la escuela, sin embargo, nadie se atrevía a denunciarlos y tampoco la directora pretendía resolver el problema por la vía del castigo. Aprovechando una oportunidad, cuando dos de los *grafiteros* estaban en las inmediaciones de la escuela, la directora fue hasta ellos y les dijo que buscaba a alguien para hacer algunos dibujos en los muros de la escuela, para que estos no quedasen como "aquella cosa fea". Tras mucha desconfianza y muchas evasivas, los chavales se comprometieron a hacer los dibujos conforme pedía la directora. El mismo día, un grupo de cinco jóvenes se presentó y la directora les dio restos de pinturas, pinceles y la recomendación de que podían dibujar lo que quisiesen, pero que fuesen "cosas bonitas". En pocos días, pinturas y *grafitis* reveladores de mucha habilidad artística aparecían en los muros y después en paredes internas de la escuela, causando la admiración de profesores,

Otro campo de la integración social en el que el arte tiene una extensa red de aplicación es en la inclusión equitativa, en las familias y en las escuelas públicas regulares, de niños y de jóvenes con necesidades especiales, tales como la discapacidad mental, visual, auditiva o las dificultades de locomoción. Las actividades artísticas constituyen la base de los trabajos educativos y terapéuticos ofrecidos a los niños y a los jóvenes que necesitan atención especial en los centros educativos, en los centros fisioterápicos, en las sesiones de orientación, en el deporte, en el ocio y en los hogares. Como existen dificultades en la comunicación con el mundo exterior y, por consiguiente, en la subjetividad de los procesos intelectivos de aprehensión de la realidad concreta, tales niños y jóvenes muchas veces no se adaptan a los métodos ni a las experiencias de enseñanza-aprendizaje o de relación con las personas, los hechos y los objetos. Permanecen casi siempre pasivos o, por el contrario, muy reactivos a los llamados procesos normales de enseñar, aprender, comunicarse y comportarse.

Para que se pueda incluir a las personas con discapacidades de forma equitativa a su realidad vivencial, es preciso facilitarles la comunicación plena, franca y abierta con el mundo que las rodea. Sus limitaciones –mentales, físicas o de motricidad–, en el proceso de inclusión, no pueden impedir la comunicabilidad entre la persona con la realidad y viceversa. Las actividades artísticas son los principales medios e instrumentos de que se creen condiciones ideales para los procesos especiales de comunicación recíproca entre el niño o el joven y su contexto de vida. La pintura, la música, la danza y la artesanía son actividades no solamente apreciadas por las personas con necesidades especiales, sino integralmente ajustadas a sus carencias y a las formas para su total inclusión en el mundo en el que viven.

Hay también un nuevo y destacado campo de aplicación del arte, el de la reinserción de jóvenes recluidos. La vida actual, sobre todo en las ciudades, ha creado situaciones que facilitan que los jóvenes, de diferentes clases sociales, caigan en la delincuencia, cometiendo variados delitos que ponen en riesgo sus vidas y las de otros. Estos son los jóvenes recluidos o privados temporalmente de su libertad. Incluso considerando los mecanismos legales e institucionales de protección a los niños y a los adolescentes, en muchos casos las autoridades se deciden por la privación de la libertad, para que los reincidentes contumaces no continúen representando una amenaza a la sociedad y, al mismo tiempo, para que tengan oportunidades de reinsertarse.

No cabe duda de que las metodologías, los materiales didácticos y las modalidades de instrucción usuales en escuelas, iglesias, centros asistenciales o de profesionalización no atienden a estas poblaciones. Además de las condiciones ambientales adversas al aprendizaje y a la formación del carácter, cada uno de estos jóvenes trae consigo historias de violencia, abandono, miseria o, al contrario, son hijos de la ostentación, del lujo, de la riqueza, de la futilidad y de la arrogancia. También en este sentido el arte extiende sus aplicaciones, pues la pintura, la composición musical, la poesía, el canto, el dibujo, el teatro o la danza son prácticamente el único instrumental que puede preparar a estos jóvenes para el ingreso en un determinado programa de reinserción. Las experiencias artísticas son como un retorno a ellos mismos. El joven, cuando es liberado de

---

alumnos, padres y visitantes. Si el grupo había comenzado con cinco chavales, ahora estaba compuesto por diez jóvenes que dibujaban, coloreaban y tenían cuidado para que nadie pintase o ensuciase los muros y las paredes de la escuela. Este parece ser un ejemplo que demuestra dos funciones importantes del arte en la integración social: la revelación de talentos y, simultáneamente, el espontáneo despertar en los jóvenes de valores como la participación, la responsabilidad y el compromiso con el trabajo.

las imposiciones psicológicas del grupo y es sometido a un estado de privación de libertad, experimenta un gran vacío moral que le incapacita para el entendimiento de sus propios desajustes. Mediante el arte ha sido posible la promoción de un proceso de implicación de ese joven consigo mismo, lo que le despierta para una nueva realidad, que es el conocimiento de su propia persona, de sus desajustes, de sus debilidades y, también, de sus fuerzas interiores como ser humano que puede y tiene condiciones para el cambio. Al producir arte, el joven en estado de privación de libertad reconoce que, al igual que la mayoría de otros jóvenes, posee potenciales, tiene cualidades interiores (mostradas en sus producciones) y, por lo tanto, puede construir por sí solo el camino hacia la libertad y también construir formas libres de ejercer su conciencia, definiéndola exclusivamente por las vías de su autodeterminación[2].

> "Únicamente desarrollando su razón y su amor, únicamente pudiendo sentir el mundo social y natural de manera humana, puede el hombre sentirse en su lugar, seguro de sí mismo y dueño de su vida. No es necesario remarcar que, de las dos formas posibles de trascendencia, la capacidad destructiva conduce al sufrimiento y la constructiva a la felicidad. Es también fácil ver que solo un sentimiento de identidad basado en la sensación de capacidad propia puede proporcionar vigor, mientras que todas las formas de identidad basadas en el grupo hacen que el hombre sea dependiente y, por consiguiente, débil" (Fromm, 1983, p. 77).

En fin, es posible afirmar que, con el concurso de las prácticas artísticas, los jóvenes recluidos pueden por sí solos crear condiciones internas para romper las ataduras enajenantes contenidas en la historia de sus vidas. Bajo su influencia individual podrán también aprehender las nociones de individualidad e identidad existencial y, de este modo, llegar de forma segura al entendimiento pleno de que su "yo" constituye una entidad única, inseparable y que no se puede reproducir.

## AMBIENTES Y CONTEXTOS SOCIOPOLÍTICOS DEL ARTE-EDUCACIÓN

Las discusiones sobre arte-educación y la aplicabilidad variada de la producción artística en innumerables campos de las actividades educativas, terapéuticas, culturales, de ocio y entretenimiento no se pueden abordar solamente como constataciones teórico-prácticas. Es preciso llevar a cabo análisis explicativos para que estas constataciones no se restrinjan solo a sus especificidades epistemológicas o técnico-operacionales. Es importante también entender otras variables que ejercen influencia en los procesos de interacción y complementariedad entre educación y arte, así como la ampliación de los objetivos y las aplicaciones de las actividades artísticas.

---

[2] Es importante comentar la experiencia brasileña relacionada con los jóvenes recluidos. El gobierno federal, por medio del Ministerio de Justicia, creó, mediante una ley aprobada por el Congreso Nacional, el PRONASCI (Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania), que tiene como objetivos principales la prevención, el control y la represión de la criminalidad, actuando en sus raíces socioculturales, además de articular acciones de seguridad pública con políticas sociales por medio de la integración entre la Unión, los estados y los municipios. Asociados al PRONASCI, otros dos programas fueron desarrollados por el gobierno brasileño para la atención y la educación de los jóvenes recluidos, condenados a penas privativas y restrictivas de libertad; son el *Proeja Prisional* (Programa de Educação Profissional de Jovens e Adultos) y el *Educando para a Liberdade*. Estos dos programas tienen como objetivos generales la alfabetización, la educación continuada, la preparación para el ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) y la preparación para el trabajo de los jóvenes durante el cumplimiento de sus penas. Toda esta programación tuvo como puntos referenciales la formación de la conciencia ciudadana y la valoración de los principios de libertad, probidad y participación social.

Sin duda, enfocar los contextos sociopolíticos del arte-educación es una tarea reflexiva de relativa complejidad y, en consecuencia, emprenderla puede exigir extensas y profundas descripciones explicativas. Es necesario esclarecer, sin embargo, que el objetivo de este capítulo no es profundizar en el análisis y la interpretación de los contextos del arte-educación. Pretende simplemente presentarlos de forma sucinta pues, en función de la relevancia que poseen en la discusión de esta temática, se hacen imprescindibles como elementos de análisis.

Así pues, cabe destacar que la educación y el arte se desarrollan actualmente en contextos sociales, políticos y económicos que no favorecen la creatividad y la visión crítica indispensables para la formación de conciencias libres y auténticamente emancipadas. Las sociedades modernas, motivadas por los principios universales de la globalización –producción, productividad, competitividad–, han hecho que las formas cognitivas y creativas de las personas queden limitadas a los ideales establecidos externamente por quienes definen las políticas globalizadoras. Por lo tanto, no existe verdaderamente una praxis como movimiento consciente con dirección y finalidades establecidas. Esto ocurre porque el ideal definido externamente y de forma impositiva se coloca como vertiente de toda y cualquier actividad práctica, determinándola previamente. Se impone de este modo una especie de sumisión de la conciencia y del comportamiento de las personas y de los grupos sociales a los ideales externos *a priori* definidos.

> "El ideal permanece inmutable, pues ya se sabe por anticipación, antes de la propia realización, qué se quiere hacer y cómo hacerlo. La ley que rige el proceso práctico ya existe, de forma acabada, anteriormente a ese proceso y al producto en el cual este culmina [...]. Por eso, el resultado nada tiene de incierto, y la creación nada tiene de aventura. Hacer es repetir o imitar otra acción. La ley que rige las modalidades de la acción se conoce previamente, bastando sujetarse a esta por caminos ya explorados. Y, como se conoce a priori esta ley, basta repetir el proceso práctico cuantas veces se quiera y obtener cuantos productos análogos deseemos" (Vázquez, 1977, p. 258).

Si educación y arte son por excelencia actividades eminentemente críticas y creativas, movidas únicamente por la acción del espíritu humano que aprehende, interpreta y representa la naturaleza concreta, ¿cómo someterlas a ideales previa y externamente determinados? Cuando se utilizan ambas conforme a esos ideales externos, la tendencia es formar personas sin la plena capacidad de percibir que los sentimientos y las voluntades que poseen no son propiamente suyos, sino que son simples introyecciones desprovistas de cualquier acción interior crítica, reflexiva y constructiva. Las nociones de utilidad-valor, creadas por la lógica competitiva de los mercados globalizados, penetran no solo en el arte-educación, sino también en la vida en sus varias dimensiones, toda vez que:

> "[…] los hombres dejaron de interesarse por algo para buscar su interés. Dejaron de interesarse en la medida en que no buscaban la comprensión del sentido de su propia vida y, por eso mismo, perdieron la conciencia de su participación en la existencia. Pasaron a ser interesados[3], en la medida en que un espíritu de inmediatez y de lucro pasó a dominar el mundo. Incluso se convirtió en algo común el cultivo de las amistades, no por desinterés y real afecto, sino por el sentido de las ventajas que de ahí podrían surgir [...], el hombre se aísla y se defiende, disputa cotidianamente con su semejante, aunque no lo desee. Fue el ritmo de la vida moderna, fue el sentido pragmático de esa vida lo que le condujo a esto" (Mendonça, 1978, p. 182).

[3] En portugués se distinguen las formas *interessado*, aquel que se interesa por algo, e *interesseiro*, aquel que se preocupa solo de su interés, egoísta. En español, el término 'interesado' puede significar tanto aquel que se interesa por algo, como aquel que se deja llevar demasiado por el interés. N de la T.

Con relación al arte, las políticas sociales y económicas –basadas predominantemente en la producción material y en el aumento del poder competitivo de países, empresas y fuerzas militares– crean posibilidades para que se confunda la producción artística con la propaganda y, sobre todo, con la industria cultural. Tal confusión hace que la belleza ya no represente la esencialidad del arte; además, los principales focos de la producción artística ya no se dirigen a la persona, a la vida y a la creatividad humana libre. Lo esencial del arte pasa a ser la preservación y consolidación de un estándar determinado de cultura, en el cual lo estético se liga a la propagación masiva, y la creatividad plástica del artista, a la universalización de los medios comerciales. En estas condiciones, muchos ven en el arte-educación una productora de mano de obra capacitada para actuar productivamente y, como consecuencia, para generar renta y productos vendibles.

No hay duda de que en estos días la globalización es un proceso irreversible y sinónimo de modernidad para la mayoría de los países. Oponerse a esta realidad es no aceptar una tendencia histórica que caracteriza de un modo inexorable la vida interior del ser humano y la sociología de las relaciones internacionales entre los pueblos. Sin embargo, aceptarla no es someterse o conformarse con las imposiciones externas y con la definición de ideales humanos y sociales establecidos sin la participación libre y consciente de las personas y de los grupos sociales en su más autentica situación de vida: la comunitaria.

De este modo, para que se pueda desarrollar la educación como medio de formación integral de la persona, y el arte como actividad de construcción estética basada en los ideales de belleza, armonía y sintonización, es necesaria una posición firme y activa de educandos, educadores, psicoterapeutas y artistas. En primer lugar, es preciso tener una conciencia clara de la dicotomización existente entre, por un lado, los ambientes y los contextos actuales de la educación y del arte y, por otro, los ideales y los referenciales que ambas poseen como estructuras teóricas y metodológicas centradas en la totalidad del ser humano. En segundo lugar, es necesario posicionarse e involucrarse activamente en los procesos de cambio que sean auténticamente revolucionarios. La particularidad que convierte un determinado proceso de cambio en revolucionario es su natural y espontáneo *ineditismo*. El verdadero crear y recrear el cambio no es algo previsible como proyecto previamente articulado y organizado en etapas que se suceden en el tiempo. No hay un determinado principio, teoría o concepto que se generalice y se aplique indistintamente. Por lo tanto, los cambios en el campo del arte-educación se constituyen en una acción única, inapelablemente sin precedentes e irreductiblemente inaplicable en otras situaciones. El cambio revolucionario de la educación y del arte, incluso en los ambientes y contextos sociopolíticos actuales, crea sus propias condiciones y genera sus propios principios de aplicación, obtenidos por la realización participativa de las personas y de las comunidades.

Así pues, mediante la concienciación y la implicación de los que "piensan" y "hacen" arte-educación será posible, sin duda, producir cambios, preservando y rescatando los auténticos principios e ideales humanos subyacentes a los procesos educativos y artísticos. Desde este enfoque, la educación continuará formando a personas en su totalidad intelectual, afectiva y comportamental; el arte, a su vez, continuará produciendo obras estéticas, integrando y reinsertando a personas y grupos, ofreciendo medios a la psicoterapia. Pero, más allá de todo esto, el arte continuará revelando de modo ininterrumpido talentos cuyas obras, inspiradas en la belleza y en los estilos estéticos, seguirán siendo las grandes motivadoras de admiración y éxtasis.

# La educación artística: itinerario de la agenda internacional

*Clarisa Ruiz y Maria M. Santos*

> "Me parece muy significativo que el problema de la justificación del arte no se haya planteado solo en nuestros días, sino que se trate de un tema muy antiguo".
>
> *Hans-Georg Gadamer, La actualidad de lo bello, 1977*

> "La educación artística debe ser liberadora, debe prepararnos para saber 'habitar poéticamente la Tierra'"
>
> *Friedrich Hölderlin*

Este capítulo tiene como propósito dar cuenta del contexto internacional en el que se inscribe el Programa Iberoamericano de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía de la Organización de Estados Iberomericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), y aproximarse a las tendencias que subyacen en materia de formulación de políticas públicas para la educación artística a nivel internacional.

En la última década se viene gestando un inédito movimiento mundial, por las características de su amplia convocatoria y la diversidad de corrientes que cobija, en torno a la promoción de la valoración de la educación artística y cultural en diferentes esferas de la sociedad. Valoración que, a pesar de tener múltiples motivaciones y buscar diferentes objetivos, logra un importante consenso y movilización política de instituciones públicas y organizaciones de la sociedad civil a nivel nacional e internacional. Encuentros, congresos, cumbres buscan concretar acciones, desarrollar instrumentos normativos y promover la organización institucional de un sector empeñado en generar un mayor reconocimiento social e influencia de la educación artística como correlato emancipador o funcional en la sociedad del conocimiento y la economía creativa.

Es conveniente que el auge y logro de un objetivo común no conduzca a aplanar la realidad. En efecto, por una parte, el campo de la educación artística es terreno de tensiones entre las tendencias democratizadoras, las nuevas formas de control social, los propósitos funcionalistas y las ambiciones de autonomía y especificidad del conocimiento artístico. Por otra parte, el arte y la educación artística contemporáneos parecen volver a una organicidad tal con la vida misma que los hace entrar en contradicción con la voluntad de *clavar un alfiler a la mariposa* construyendo políticas y desarrollando normatividad a partir de sus prácticas más bien antidisciplinares y siempre en permanente cambio. Asumimos que las artes se entienden como experiencia y pensamiento mediado por la percepción, la emoción, el sentimiento, la imaginación y la razón. Son modo de ser del pensamiento con alcances cognoscitivos y características singulares, distintas al conocimiento científico y al conocimiento del sentido común (política para el campo del arte).

El campo artístico y cultural presenta una multiplicidad de facetas y desarrollos imprevistos que demandan apertura mental, visión y profundidad para la aproximación a su comprensión. La política cultural y educativa que promueve la educación artística está expuesta a la constante contradicción, demanda una gran flexibilidad y capacidad de cambio, de ahí su dificultad para incrustarse en instrumentos normativos y hacerse a cómodas institucionalidades.

Tal como lo desarrollan otros capítulos de este libro, en la educación artística y cultural confluyen diversas corrientes de pensamiento que se despliegan en la actualidad como movimientos, algunos de ellos en abierto conflicto entre sí, tendencias simultáneas y contradictorias. Es importante reconocer que, bajo el propósito común del movimiento mundial por la valoración de la educación artística, se desenvuelven los más diversos intereses pedagógicos, culturales, artísticos, económicos y políticos. Discernirlos, analizarlos, situarlos en una perspectiva histórica contribuirá a organizar la complejidad del campo, a tomar posiciones conscientes a la hora de los acuerdos y diseñar políticas que establezcan el lugar y el sentido de la educación artística y cultural en nuestras sociedades, sin por ello intentar resolver la paradoja de un campo en esencia libertario.

Abordaremos aquí el trayecto del consenso internacional por constituir una normatividad política que justifique, promueva y legitime la educación artística a nivel internacional. Trataremos de la promoción de principios universales que sustentan conceptualmente las acciones a favor de la inclusión del saber artístico y cultural en la institucionalidad educativa y cultural. Cabe anotar que el discurso en pro del posicionamiento de la educación artística despliega la normatividad técnica, pero no así la reflexión política y de principios. ¿Desde dónde estamos hablando?, ¿cuáles son nuestros supuestos generales? Son preguntas sobre las que se pasa rápidamente para abordar los asuntos "técnicos y prácticos". Basta con revisar los distintos planes de acción en los que la educación artística es una línea fuerza de las políticas educativas y culturales (The Wow Factor).

Sin embargo, la continuidad del movimiento, su creciente fortaleza y cobertura mundial, están aportando avances en la definición de discursos más complejos y a la vez universales. Al recorrer el movimiento mundial en favor de una educación artística y cultural para todos y de calidad que se desenvuelve en este siglo, podemos afirmar que avanzamos en una agenda similar a la que concluyó con la Convención para la Diversidad, buscando consolidar un marco normativo integral (declaraciones y convenciones multilaterales), en desarrollo del cual se deben generar herramientas de demostración: estadísticas culturales, inventarios, diagnósticos, mapas nacionales y regionales de experiencias y recursos artísticos y culturales. El desafío que se enfrenta es el de convencer a los encargados de las decisiones políticas y a los agentes locales, nacionales e internacionales para que integren la educación artística en el conjunto de las políticas, mecanismos y prácticas públicas para el desarrollo equitativo y sostenible. En este contexto se sitúa y desarrolla el Programa de la OEI, y sus aportes deberán contribuir al conocimiento del campo y a la innovación y generación de alianzas entre los países de la región.

La Carta Cultural Iberoamericana, instrumento de la diversidad cultural y marco referencial para las acciones de cooperación existentes y futuras en Iberoamérica, permitió que los ministros de Cultura y Educación, reunidos en julio de 2007 en Valparaíso, se comprometieran expresamente a "desarrollar un programa iberoamericano de educación artística, cultura y ciudadanía" impulsado por la OEI, que incorpore el conocimiento de los diferentes lenguajes y expresiones artísticas, el valor de la diversidad, el patrimonio y los bienes culturales nacionales e iberoamericanos en la educación (Carta Cultural Iberoamericana, art. 17).

En desarrollo de este programa se han adelantado acciones desde noviembre de 2007, tendentes a definir las orientaciones y los programas estratégicos que contribuyan a fortalecer los vínculos entre educación y cultura, y que impulsen la formación de una ciudadanía más capacitada, cualificada y preparada para hacer frente a las dinámicas contemporáneas, por la vía de la educación artística, en la promoción efectiva de los derechos de los niños, de los derechos humanos y de la democracia. Dicho programa se suma –y lo potencia– al camino construido en este siglo por una serie de conferencias regionales, congresos y encuentros de nivel internacional y nacional que sobre el tema dinamizan las fuerzas artísticas, culturales y educativas de esta comunidad de países desde el año 2001, cuando se celebró en Uberaba, Brasil, la Conferencia Regional para la Educación Artística en la Escuela en América Latina y el Caribe.

Resulta iluminador para la comprensión de los objetivos del Programa de la OEI y del movimiento planetario que hoy se gesta y nos convoca, relacionarlos con su más antiguo antecedente en el siglo xx. Tras la guerra, la perspectiva de promover el entendimiento internacional por medio del arte fue debatida en la primera reunión de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que tuvo lugar en 1947 en la ciudad de México. Se adoptaron una serie de resoluciones para poner en marcha un estudio sobre la posibilidad de promocionar el entendimiento internacional mediante la educación artística. Al año siguiente se reunió un grupo de expertos en París para discutir esta idea. La persona encargada de presidir el comité fue Herbert Read. Se debía facilitar el intercambio cultural en el campo de las artes (Efland). Estos propósitos mantienen vigencia tanto por su entendimiento de las posibilidades emancipadoras de la educación artística, como por la perseverancia de los hombres en la guerra.

Ocupan también un lugar significativo, como antecedentes más cercanos de los movimientos contemporáneos, las recomendaciones relativas a la participación y la contribución de las masas populares en la vida cultural, como la aprobada por la XIX Conferencia General, y sobre la condición del artista, como la promulgada en la XXI Conferencia General, reunida en Belgrado en 1980 y ajustada en 1997 en París. La primera anuncia ya la ciudadanía democrática cultural y se inscribe en la misma tendencia que considera el arte como una forma de reforzar la comunidad y mejorar la calidad de vida de las personas. La segunda tiene un carácter más sectorial y, al poner el énfasis en la expresión individual y el estatus social del artista, esta perspectiva sitúa la educación artística en los márgenes sociales.

Cabe resaltar que, en los instrumentos normativos multilaterales para la educación no aparece mencionada la educación artística o la cultura de manera específica. En el proceso de objetivación de la cultura, que se concreta en una organización por disciplinas de la organización mundial, arte y educación artística quedaron subsumidos en el campo cultural, obviando la imbricación epistemológica entre arte y ciencia en el conocimiento. En relación con contenidos específicos diferentes al conocimiento racional, señalemos la Carta Internacional para la Educación Física y Deporte, que data de la Conferencia General de 1978, proveniente del sector educativo. Así, los instrumentos normativos para la educación no contemplan políticas disciplinares y abordan los asuntos relativos a la educación y la pedagogía desde una perspectiva que las sitúa más allá de una concepción meramente metodológica.

En efecto, la educación como método no sería más que una parte del asunto, es lo que convierte la enseñanza en aprendizajes, pero la enseñanza en sí misma tendría que ver con la producción de los saberes y la educación para la vida. Sin embargo, al revindicar su condición de saber específico, la educación no queda con las manos blancas en la lucha por los contenidos. Obviar esta

discusión puede significar un acuerdo tácito por no cuestionar el impacto del conocimiento racional positivista en una educación caduca para enfrentar los avatares del nuevo siglo. Subyace a la organización del campo de conocimiento que estructura instituciones nacionales e internacionales, una serie de claves para la comprensión de la dificultad para integrar el arte y la educación artística como parte de los saberes legitimados. De ahí que la tarea de este movimiento planetario deba ir más allá de *incluir* la educación artística y cultural en los aparatos tradicionales del poder y la verdad, para aportar transformaciones sociales mucho más amplias.

En el nuevo siglo, de 2001 a 2006, se celebraron una serie de conferencias regionales en cierta forma articuladas y que tuvieron como propósito promover la educación artística de manera integral, demarcándose de las reuniones de organismos sectoriales como el ISME y la IDEA. En la sesión de la Conferencia General de la UNESCO en 1999, el director general lanzó un *Llamamiento internacional para la promoción de la educación artística y la creatividad en medio escolar* y, en el programa Alianza para la Diversidad de la División de Cultura, que se desarrolló hasta 2007, se introdujo la educación artística como una de sus estrategias para la formación de públicos y el fomento de la industria cultural.

A pesar de la relación estrecha del Llamamiento para la educación artística con el movimiento para la protección de la diversidad, finalmente esta terminó por diluirse. La Convención para la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, cuya construcción se concluyó en 2005, no menciona explícitamente el arte o la educación artística, asunto que fue debatido hasta las últimas sesiones, cuando se decidió asumir el concepto "bienes y servicios culturales" por considerarlo abarcador de las expresiones artísticas. En los artículos 10, 12 y 14 de la Convención, la educación es un medio para lograr una mayor sensibilidad del público sobre la importancia que revisten la protección y el fomento de la diversidad de las expresiones culturales (art. 10).

De esta manera, la Convención subsume el arte y la educación en la cultura y utiliza el concepto amplio de creación, para afirmar que "Frente a los cambios económicos y tecnológicos actuales, que abren vastas perspectivas para la creación y la innovación, se debe prestar atención particular a la diversidad de la oferta creativa, a la justa consideración de los derechos de los autores y de los artistas, así como al carácter específico de los bienes y servicios culturales que, en la medida en que son portadores de identidad, de valores y sentido, no deben ser tratados como meras mercancías". Asimismo, anotamos cómo el sector de la cultura asume con mayor énfasis su condición de campo de producción y aborda el desarrollo de las industrias culturales, concepto emergente en la era de la informática y del conocimiento para identificar la base inmaterial de la economía creativa. Con ello se produce también una interesante colisión de competencias con las de la UNCTAD, organización para el comercio y el desarrollo del sistema de Naciones Unidas. Cada institución buscará demarcar sus enfoques y hacer valer sus competencias, relaciones políticas que interesa seguir a quienes promulgan sobre la educación artística.

Subrayemos el hecho de que, en los artículos 10, 12 y 14 de la Convención, la educación aparece como estrategia para "propiciar y promover el entendimiento de la importancia que revisten la protección y fomento de la diversidad de las expresiones culturales mediante, entre otros medios, programas de educación y mayor sensibilización del público" (art. 10). En la *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*, antecedente de la Convención, se concibe la educación como un derecho cultural y de acceso democrático, mas no como práctica. La educación se establece como

una de las orientaciones principales del plan de acción para aplicar la Declaración Mundial sobre la Diversidad: "Alentar, a través de la educación, una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar, a este efecto, tanto la formulación de los programas escolares como la formación de los docentes. Incorporar al proceso educativo, tanto como sea necesario, métodos pedagógicos tradicionales, con el fin de preservar y optimizar los métodos culturalmente adecuados para la comunicación y la transmisión del saber". Pareciera que la diversidad fuera un asunto de preservación, mas no de renovación, con lo cual se limita el rol creativo y productor de la educación y las prácticas artísticas en sí mismas.

En paralelo, y con el doble impulso cultural y económico que subyace a las necesidades de la economía creativa, surgió el llamamiento a la Conferencia Mundial: Construyendo capacidades creativas para el siglo XXI, que se celebró en Lisboa en 2006, como un espacio en el que reivindicar un sentido y un lugar específicos para la educación artística y cultural. El horizonte de la Conferencia Mundial sirvió de catalizador al ciclo de conferencias gubernamentales y no gubernamentales: Fiji, Port Elisabeth, Vilnius, Nueva Delhi, Hong Kong, Sídney, París y Bogotá.

Delegados de los Ministerios de Cultura y Educación de más de 21 países del GRULAC se reunieron en Bogotá con el fin de propiciar el trabajo coordinado entre las instituciones de cultura y educación, y concertar e implementar políticas y acciones para el desarrollo de la educación artística en la región. Esta Conferencia se construyó tomando como base un estudio sobre el estado del arte de la educación artística en la región, una prospectiva para el nivel nacional y dos documentos conceptuales de referencia, el de la profesora Graciela Fernández, del Instituto Superior de las Artes de La Habana, Cuba, y *Límites y supuestos para una educación artística: un marco de referencia*, de la Unidad de Arte y Educación de la Universidad Nacional de Colombia. La Declaración emanada de la reunión se estructura en principios y recomendaciones que parten del reconocimiento de la educación artística como un derecho cultural y la inscriben en el movimiento de una educación de calidad para todos. Se estudió particularmente la situación de las modalidades informal y no formal de la educación artística, la necesidad de abogar por el reconocimiento entre los saberes y se propuso la generación de una normatividad específica que diera cuenta de la particularidad del conocimiento artístico y cultural.

La Conferencia Mundial de Lisboa se constituyó en un gran plebiscito y espacio de encuentro de muy diversas organizaciones y corrientes de pensamiento. La denominada *Hoja de ruta para la educación artística* es un texto que, siendo evolutivo, busca servir de referencia sobre las medidas y cambios en el proceso de introducción de la educación artística en la enseñanza. Sin desconocer el foco en la preservación de la diversidad, la Conferencia también planteó el rol esencial de la educación artística para el mejoramiento de la calidad de la educación. Como resultado importante de la Conferencia, además del empoderamiento para los agentes y los procesos del sector que sin duda produce una convocatoria de esta índole en el nivel nacional y local, mencionamos la conformación de la Alianza Mundial para la Educación Artística por parte de las organizaciones de la sociedad civil: IDEA, INSEA e ISME. La Conferencia concluye también con el llamamiento a un nuevo encuentro en Seúl en 2010.

"Juntos, vamos a abogar por los paradigmas nuevos y apropiados de la educación para transmitir y transformar la cultura a través de la humanización de los idiomas de las artes, y que se basan en principios de cooperación, no de competencia. Durante más de medio siglo, nuestras asociaciones han contribuido de manera significativa al desarrollo de los planes de estudio y de enseñanza.

Ahora estamos preparados para responder proactivamente a las diversas necesidades sociales y culturales de nuestro mundo. En respuesta a la urgente crisis de nuestro tiempo, aceptamos el desafío de poner a disposición de los gobiernos y las comunidades educativas de todo el mundo nuestros recursos". Con la prescripción de la Alianza Mundial para la Educación Artística, se estableció la celebración de la Cumbre Mundial sobre Creatividad en Hong Kong (2007) y Taiwán (2008), cuyos objetivos van en línea. La Alianza busca constituirse en líder para la política mundial por su especialización en los discursos del arte y la educación. Entre sus objetivos busca explorar los conceptos de creatividad en los ámbitos de las artes, las ciencias, la educación y la industria; analizar las relaciones entre las artes creativas, la educación artística y la política pública, y establecer grupos de trabajo de investigación, redes y promoción para el diseño de un plan de acción que deberá realizarse durante el período de 2008-2010.

El movimiento mantiene su vigor y ve multiplicarse los encuentros nacionales y regionales que se esfuerzan por consensuar unos conceptos y un lenguaje, concretar acciones de investigación, legislación y organización. Así, en 2007 se celebraron conferencias nacionales en Chile, Colombia y Portugal. En 2008 se celebraron conferencias en Taiwán, Colombia y el encuentro de Costa Rica, con el cual la OEI da inicio oficial a un programa concreto para la región.

La educación artística –como se reconoce con unanimidad– es una prioridad de las agendas políticas (a nivel mundial, regional y nacional). En el marco de la Unión Europea, por ejemplo, permítasenos señalar el trabajo desarrollado por la Red Europea de Peritos en Educación Artística y Cultural, constituida mayoritariamente por representantes de Educación y de Cultura de los Estados miembros de la Unión Europea. La Red busca genéricamente promover la información y la definición de estrategias europeas de sensibilización a las artes y la cultura, y necesariamente para la formación de públicos. Se inserta claramente en una valoración de la dimensión pedagógica de las artes y la cultura para la educación formal y no formal de la niñez y las juventudes europeas. Esta Red pasó a designarse (en abril de 2008) *ACE Net, Arts, Culture, Education Network*. Por otra parte, en la secuencia de la resolución del Consejo de Ministros de Cultura de la UE, relativa a una agenda para la cultura, que definió tres objetivos estratégicos (promoción de la diversidad cultural y del diálogo intercultural; promoción de la cultura como elemento vital de las relaciones internacionales y la promoción de la cultura como catalizador de la creatividad), fue recientemente constituido un grupo de peritos "Cultura y Educación". En este sentido, se prevé que el Comité de Asuntos Culturales de la Unión Europea atribuya a la Red Europea de Educación Cultural mayores competencias para el aprovechamiento de sinergias entre cultura y educación, especialmente con la educación artística, en la perspectiva del desarrollo de la creatividad y la innovación de los jóvenes europeos. No podemos dejar de mencionar, por su relevancia y acuidad, una indicativa de la Red que se remonta al año 2005, la elaboración de un Glosario Europeo de Educación Artística y Cultural. Este proyecto piloto tiene prevista la ceración de un instrumento facilitador de la comunicación y la cooperación en este dominio. Sus promotores (Holanda, Francia, Reino Unido, Alemania, Austria, Grecia y Flandes/Bélgica) ampliarán su propuesta inicial, configurando el desenvolvimiento de un proyecto denominado "Comunidad de Conocimiento en Educación Artística en Europa". En este momento, teniendo como cuadro de referencia el Año Europeo de la Creatividad y la Innovación (2009), el proyecto será organizado en tres secciones: compendio, glosario e información general.

La institucionalización del Año Europeo de la Creatividad y la Innovación tiene como objetivo "favorecer la creatividad y la innovación como competencias esenciales para el desarrollo per-

sonal y el bienestar de cada individuo en la sociedad". Focalizado en el concepto de creatividad, pretende alentar a las personas para que sean más receptivas a la innovación, es decir, al cambio.

La agenda política de la próxima década se asentará necesariamente en pilares como la creatividad, la innovación y el emprendimiento. En este sentido, nos preparamos para asistir a una diseminación de indicativas sobre estas temáticas, entre las cuales señalamos el Simposio Internacional sobre Educación Cultural de 2009, organizado en Holanda y en Flandes/Bélgica. Por una parte, es de destacar que el Año Europeo del Diálogo Intercultural (2008) permitió identificar la importancia de la educación artística y cultural para la "construcción del diálogo intercultural" y definir dos grandes objetivos: "diseñar los principios orientadores de una acción europea que busca promover el diálogo intercultural en Europa y las relaciones de la Unión Europea con el resto del mundo", y "encontrar un concepto compartido del diálogo cultural en el seno de la Unión". Este debate permitirá señalar la importancia del "reconocimiento de la diversidad de culturas" y "la legitimación de la interculturalidad", así como la relación entre este diálogo y la necesidad del universal.

Asimismo, la Comisión Europea, por medio de la Red Eurídice –Red de Información sobre la Educación en Europa–, que produce y difunde información sobre políticas y sistemas educativos, proyecta promover un estudio sobre educación artística y cultura. De hecho, los análisis comparativos de los sistemas educativos, la definición de los conceptos y la formación de los profesores en el campo de la educación artística, en el marco de la Unión Europea, son desde todo punto de vista indispensables.

De esta manera, hemos constatado que esta es indiscutiblemente un área determinante para el éxito de las políticas publicas de formación y cualificación, afirmándose también como una herramienta indispensable en la construcción de una sociedad más inclusiva, diversa y respetuosa de la matriz indentitaria de sus pueblos. Esta misión en defensa de la implementación de una educación artística y cultural de calidad, que desarrolle todas las formas de expresión artística, del patrimonio –material e inmaterial– de las lenguas y las culturas, exigirá mentalidades y comportamientos creativos, innovadores y socialmente comprometidos. Compete a los responsables políticos de las diversas instancias de poder, a los especialistas, a los educadores y a todos los países promover políticas de educación y creatividad que coloquen en el centro de sus prioridades al ser humando y sus idiosincrasias.

Al pretender dar secuencia a las premisas establecidas por la Carta Cultural Iberoamericana, que señala "la estrecha relación existente entre la cultura y la educación, y la necesidad de reforzar los sistemas educativos, el conocimiento y la valoración de la diversidad cultural iberoamericana, propiciando la incorporación en los planes y programas de la educación líneas temáticas que estimulen la creatividad y la formación de públicos críticos", la OEI apuesta por una estrategia globalizante e intergeneracional. Los hechos y las actuaciones, las medidas trazadas y las metas establecidas para la adopción de un Programa de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía sobrepasan sin duda las corrientes unilaterales, poniendo al orden del día la problemática de las artes y de sus prácticas en el desarrollo integral del ser humano. Estas preocupaciones concuerdan con muchas de las premisas que actualmente matizan el debate público, en particular la necesidad de profundizar en el diálogo intercultural y en el respeto por la diversidad de las expresiones culturales. Sin embargo, la sostenibilidad de estas transformaciones exigirá comportamientos (individuales y colectivos) creadores. En este sentido, es preciso alimentar su fluido vital, rompiendo

con una estigmatizante corriente elitista: la de que la práctica y la educación artística y cultural solo son para algunos.

El marco de esta prolífera cooperación internacional ha aportado luz sobre los ideales que dan forma a la educación artística en cuanto "avenida" para un futuro más ciudadano y creativo, tanto a nivel global, mediante las iniciativas de la UNESCO y de la Alianza, como a nivel regional (Unión Europea, los Estados iberoamericanos), desde las organizaciones civiles y las discusiones nacionales en muchos países. Existe una amplia comunidad que comparte preocupaciones y soluciones comunes, que continúa conformando conceptos y metodologías. Persiste, en todo caso, un largo camino por recorrer si se quiere incluir en el centro de las políticas públicas una educación artística y cultural de calidad: es necesario generalizar una efectiva práctica interinstitucional, es imperioso contar con agentes para la educación artística, cuya gestión pueda responder a los desafíos de la creatividad y del pensamiento divergente en contextos de educación formal o informal.

El filósofo seguirá cavilando sobre el movimiento que el problema antiguo sigue motivando. La agenda para 2009 en la región propone ya el Congreso Mundial de la Alianza para la Educación Artística, en Bogotá, en octubre de 2009; el Congreso Latinoamericano y Caribeño de Arte-Educación y la XIX CONFAEB, Congreso Nacional de la Federación de Arte-Educadores del Brasil: Concepciones Contemporáneas, en Bello Horizonte, estado de Minas Gerais, para noviembre de 2009; los encuentros nacionales en varios países y otras iniciativas de carácter investigativo y de producción de materiales de soporte. Una era tan compleja como la que nace demanda del ser humano espiritualidad. Los anuncios de la economía mundial pueden ser leídos como una necesidad utilitaria de favorecer capacidades para ser funcional en un mundo posible, o como una necesidad de hacer posibles para las nuevas generaciones nuevos modos de vida, nuevas formas de habitar poéticamente la Tierra.

# Bibliografía


Abad, J. (2007), "Experiencia estética y arte de participación. El juego, el símbolo y la fiesta", en Varios autores, *La educación artística como instrumento de integración intercultural y social*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Aguirre, I. (2000), *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*, Pamplona, Universidad Pública de Navarra, 2.ª ed. 2005.

Aguirre, I. (2004), "Beyond the understanding of visual culture. A pragmatistic approach to aesthetic education", *International Journal of Art and Design Education*, 23 (3), pp. 256-270.

Aguirre, I. (2005), *Nuevos imaginarios visuales de los jóvenes*, Actas Congrés d'Educació de les Arts Visuals, "Abrir puertas, quebrar rutinas", Terrassa.

Aguirre, I. (2006), "Hacia un imaginario para el futuro en educación artística", en Arañó, J. C. *et al.* (eds.), Actas I Congreso Internacional de Educación Artística y Visual, "Ante el reto social, cultura y territorialidad en la investigación en Educación Artística", Sevilla, Ilustre Colegio Oficial de Bellas Artes.

Aguirre, I. (2007), *Contenidos y enfoques metodológicos de la educación artística.* Congreso de Formación Artística y Cultural para la Región de América Latina y el Caribe 2007, disponible en: http://enobserva.wordpress.com/contenidos-y-enfoques-metodologicos-de-la-educacion-artistica [consultado en enero de 2009].

Aguirre, I. (2008), "Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística". *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais* (I-1), disponible en: http://www.ufsm.br/lav/noticias1_arquivos/las_artes.pdf.

Amaral, M. V. N. (2005), *O reencontro dos tempos de artistas – mulheres de Pernambuco e a aprendizagem da arte*, tesis de doctorado, São Paulo, USP.

Anderson, A. y Ellis, A. (2005), "Desktop video-assited music teaching and learning, New opportunities for design and delivery", *British Journal of Educational Technology*, 36 (5), pp. 915-917.

André, M. E. y Oliveira, M. R. (org.) (1997), *Alternativas do ensino de didática*, Campinas, SP, Papirus.

Arellano Duque, A. (coord.) (2005), *La educación en tiempos débiles e inciertos*, Bogotá, Convenio Andrés Bello, Anthropos.

Ash, B. y Rapaport, B. (1957), *Creative work in the junior school*, Londres, Methuen.

Azevedo, F., *Um olhar apreciador não se ganha de presente*, disponible en: http://www.geocities.com/Broadway/Wing/6103/olhar.html.

Azevedo, F. (2001), *Modernismo e pós-modernismo no ensino da arte*, *Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa*, disertación de maestría, São Paulo, USP.

Bamford, A. (2006), *The wow factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*, Münster, Waxmann.

Banks, J. A. (1989), "Multicultural education. Characteristics and goals", en Banks, J. A. y McGee Banks, C. A., *Multicultural education issues and perspectives*, pp. 3-28, Boston, Allyn and Bacon, 2.ª ed. 1993.

Banks, J. A. (1995), "El debate canónico, la construcción del conocimiento y la educación multicultural", *Kikirikí*, 41, pp. 4-16, Sevilla.

Barbosa, A. A. T. (1994), "Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e integração", en Fazenda, I., *Interdisciplinaridade, história, teoria e pesquisa*, Campinas, S. P., Papirus.

Barbosa, A. A. T. (2002), *Diário de uma experiência, o ensino das artes visuais e do inglês de forma integrada*, disertación de maestría, São Paulo, ECA/USP.

Barbosa, A. M. (1986), *História da arte-educação, a experiência de Brasília*, I Simpósio Internacional de História da Arte-Educação, ECA/USP, São Paulo, Max Limonad.

Barbosa, A. M. (1991a), *A imagem no ensino da arte, anos 80 e novos tempos*, São Paulo, Perspectiva, 1.ª ed. 1991; 2.ª ed. 1994; 5.ª ed. 1998.

Barbosa, A. M. (1991b), *A importância da imagem no ensino da arte, diferentes metodologias*, pp. 27-82, São Paulo, Perspectiva.

Barbosa, A. M. (1994a), *A imagen no ensino da arte*, Sâo Paulo, Perspectiva.

Barbosa, A. M. (1994b), "Art in Brazil, several minorities", *Journal of Multicultural and Cross-cultural Research*, vol. 12, pp. 9-14.

Barbosa, A. M. (org.) (1997), *Arte/Educação, leitura no subsolo*, São Paulo, Cortez, 1.ª ed. 1997; 2.ª ed. 1999; 3.ª ed. 2001.

Barbosa, A. M. (org.) (1998), *A compreensão e o prazer da arte*, São Paulo, SESC Vila Mariana.

Barbosa, A. M. (1998), *Tópicos utópicos*, Belo Horizonte, C/Arte (2000).

Barbosa, A. M. (org.) (1999), *A compreensão e o prazer da arte, além da tecnologia*, São Paulo, SESC Vila Mariana.

Barbosa, A. M. (1999), "Cultural identity in a dependent country, the case of Brazil", en Boughton, D. y Mason, R. (eds.), *Beyond multicultural art education, international perspectives*, Munich, Waxmann.

Barbosa, A. M. (2001), *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*, São Paulo, Cortez.

Barbosa, A. M. (2001), "Arte, educação e reconstrução social", *Insight*, São Paulo, Lemos, año XI, n.º 121, pp. 23-25.

Barbosa, A. M. (2002), "Arte, educación y reconstrucción social", *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 312, pp. 56-58, Barcelona.

Barbosa, A. M. (org.) (2002), *Inquietações e mudanças no ensino da arte*, São Paulo, Cortez.

Barbosa, A. M. (2005), "Arte na educação. Interterritorialidade, interdisciplinaridade e outros 'inter'", São Paulo, *APASE*, año IV, n.º 16, pp. 1- 4.

Barbosa, A. M., Coutinho, R. y Sales, H. M. (2005), *Artes visuais, da exposição à sala de aula*, São Paulo, EDUSP.

Barbosa, A. M. (org.) (2006), *Arte/educação contemporânea, consonâncias internacionais*, São Paulo, Cortez.

Barbosa, A. M. (2007), "Arte na veia" (entrevista), *Boletim da Democratização Cultural*, São Paulo, disponible en: http://www.democratizacaocultural.com.br/Conhecimento/Entrevist [consultado en agosto de 2008].

Barbosa, A. M. (org.) (2008), *Ensino da arte, memória e história*, São Paulo, Perspectiva.

Bateson, G. (2002), *Espíritu y naturaleza*, Buenos Aires, Amorrortu editores.

Berlin, I. (1969), "Two concepts of liberty", en Berlin, I. (1998), *The proper study of mankind. An anthology of essays*, Nueva York, Farrar, Straus and Giroux.

Berman, S. y Jiménez, L. (2006), *Democracia cultural. Una conversación a cuatro manos*, México, FCE.

Boughton, D. (1998), *Da teoria à prática, avaliação do aprendizado nas artes visuais.* VIII Encontro "A compreensão e o prazer da arte", São Paulo, SESC Vila Mariana.

Boughton, D. (2005), "Avaliação, da teoria à prática", en Barbosa, A. M., *Arte/educação contemporânea, consonâncias internacionais*, pp. 375-387, São Paulo, Cortez.

Bourriaud, N. (2006), *Estética relacional*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.

Bredariolli, R. L. (2004), *Das lembranças de Suzana Rodrigues. Tópicos modernos de arte e educação*, disertación de maestría, São Paulo, ECA/USP.

Bruner, J. (1997), *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor.

Brzezinski, I. (org.) (1996), *Formação de professores, um desafio*, Goiânia, UCG.

Buckingham, D. (2003), *Educación en medios, alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, Barcelona, Paidós, CEPAL, 2005.

Canen, A. (1997), "Formação de professores, diálogo das diferenças", *Ensaio, avaliação de políticas públicas*, Rio de Janeiro, vol. 5, n.º 17, pp. 477-494.

Catino, J. K. *et al.* (2005), "Construcción de habilidades para aumentar las oportunidades de las jóvenes mayas", *Resúmenes*, n.º 5, Nueva York, Population Council, disponible en: http://www.popcouncil.org/genfam/AntiguaMeeting/GFD.5.MAYANGIRLS.SPANISH.FINAL.pdf [consultado en enero de 2009].

Centro Andino para la Educación y la Cultura (s. f.), *La manzana azul; estimulación por el arte para niños de 3 a 8 años, como complemento de la educación formal*, Argentina, Fundación Arcor, Fundación Antorcha.

Chalmers, F. G. (2002), "Celebrating pluralism six hueras later, visual transculture/s, education and critical multiculturalism", *Studies in Art Education*, 43 (4), pp. 293-306.

Chalmers, F. G. (2003), *Arte, educación y diversidad cultural*, Barcelona, Paidós.

Chanda, J. (2003), *Ver al otro a través de nuestros propios ojos, problemas en la educación multicultural. El estado de la pedagogía artística multicultural*, II Jornadas de Cultura Visual, Barcelona, Fundación La Caixa.

Clark, R. (1996), *Art education, issues in postmodern pedagogy*, Virginia, NAEA.

Coleman, S. N. (1922), *Creative music for children*, Nueva York, G. P. Puttnam.

ConArte (2009), *Evaluación del Programa Aprender con Danza*, México, PDF.

Conferência Europeia (2006), Wimmer, M. (coord.), *Promoting cultural education in Europe. A contribution to participation, innovation and quality*, Graz, 8-10 de junio.

Conferencia Regional de América Latina y el Caribe Latino (2005), *Declaración de Bogotá sobre Educación Artística*, Bogotá, 28 al 30 de noviembre, disponible en: http://www.lacult.org/docc/Declaracion_Bogota_Educ_Art_esp.doc [consultado en julio de 2008].

Coutinho, R. (1998), *Sylvio Rabello e o desenho da criança*, disertación de maestría, São Paulo, ECA/USP.

Coutinho, R. (2002), "A formação de professores de arte", en Barbosa, A. M. (org.), *Inquietações e mudanças no ensino da arte*, pp.153-159, São Paulo, Cortez.

Debes, J. (1969), "The Loom of Visual Literacy", *Audiovisual Instruction*, 14 (8), disponible en: http://www.asu.edu/lib/archives/benedict/images/research_pdf/loom_vl.pdf [consultado en octubre de 2008].

Delgado, M. (1999), *El animal público*, Barcelona, Anagrama, 3.ª ed. 1999.

Delgado, M. (2005), "Contra la tolerancia", *El País*, 30 de enero de 2005.

Domínguez Chillón, G. (2000), *Proyectos de trabajo, una escuela diferente*, Madrid, La Muralla.

Duarte Jr., J. F. (s. f.), "Por que arte em educação", en Azevedo, C., *Espaço em Educação*, Novo Hamburgo-RS, disponible en: http://www.espacodaarte.org.br/page=sobre_arte_educa.htm [consultado en agosto de 2008].

Dufrene, P. (1997), *Voices of color*, Atlantic Highlands, N. J. Humanities Press.

Durel, N. (2006), *Terapia da mulher (e dos homens),* disponible en: http://www.terapiadamulher.sagept.com [consultado en agosto de 2008].

Eça, T. (2008), "Arte educação, diferença, pluralidade e pensamento independente", *Revista da Associação de Professores de Expressão e Comunicação*, 4-11 de mayo.

Efland, A. D. (1990), "Curricular fictions and the discipline orientation in art education", *The Journal of Aesthetic Education*, 24 (3), pp. 67-81.

Efland, A. D. (2002), *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*, Barcelona, Paidós.

Efland, A. D. (2004) *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*, Barcelona, Octaedro.

Efland, A. D., Freedman, K. y Stuhr, P. (1996), *Postmodern art education. An approach to curriculum*, Reston, NAEA.

Eisner, E. W. (1992), "La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano", *Revista Española de Pedagogía*, 191, pp. 15-34.

Eisner, E. W. (1994), "La función de las artes en la especie humana", *Educación*, n.º 57, pp. 210-216, Departamento Libre Asociado de Puerto Rico.

Eisner, E. W. (1995), *Educar la visión artística*, Barcelona, Paidós.

Eisner, E. W. (2002), *La escuela que necesitamos*, Buenos Aires, Amorrortu editores.

Eisner, E. W. (2004), *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*, Barcelona, Paidós.

Ferraz, M. H., Rezende y Fusari, M. F. (1992), *A arte na educação escolar*, São Paulo, Cortez.

Foerste, G. M. (1996), *Pressupostos teórico-metodológicos na obra de Ana Mae Barbosa*, disertación de maestría, Goiânia, Universidade Federal de Goiás.

Fonseca, A. L. da (2000), *Psicoterapia e arte – Considerações sobre um nexo desencontrado*, Oporto, disponible en: http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0149 [consultado en agosto de 2008].

Frange, L. B. (1995*), Por que se esconde a violeta? Isto não é uma concepção do desenho, nem pós-moderna, nem tautológica*, São Paulo, Ana Blume/Uberlândia, EDUFU.

Freedman, K. (2007), *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*, Barcelona, Octaedro.

Fromm, E. (1983), *Psicanálise da sociedade contemporânea*, Río de Janeiro, Zahar, 10.ª ed.

Gadamer, H.-G. (1991), *La actualidad de lo bello*, Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

Garber, E. (2004), "MOO. Using a computar gaming environment to teach about community arts", *Journal of Art Education*, 57 (4), pp. 40-47.

García Canclini, N. (1989), *Culturas híbridas, estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, CONACULTA, Grijalbo.

Gardner, H. (1994), *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós.

Geertz, C. (1983), "El arte como sistema cultural", en *Conocimiento local, conocimiento global*, Barcelona, Paidós, 1993.

Giddens, A. (1994), *Consecuencias de la modernidad*, Alianza, Madrid.

Giráldez, A. (2003), "La educación musical a las puertas del siglo xxi", *Eufonía, didáctica de la música,* 27, pp. 69-76.

Giráldez, A. (2007), *Competencia cultural y artística*, Madrid, Alianza.

Giroux, H. (2002), *Cine y entretenimiento. Elementos para una crítica política del film*, Barcelona, Paidós.

Glover, J. (2004), *Niños compositores (4 a 14 años)*, Barcelona, Graó.

Goodson, I. (2007), *Políticas do conhecimento, vida e trabalho docente entre saberes e instituições*, en Martins, R. y Tourinho, I. (org. y trad.), Goiânia, Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual, Coleção Desenrêdos.

Grant, C. y Sleeter, C. (1989), "Race, class, gender, excepcionality and education reform", en Banks, J. A. y McGee Banks, C. A., *Multicultural education issues and perspectives*, pp. 49-66, Boston, Allyn and Bacon, 2.ª ed. 1993.

Greer, W. (1984), "Discipline-based art education. Approaching art as a subject of study", *Studies in Art Education*, 25 (4), pp. 212-218.

Guadalupe, C. *et al.* (2007), "Qué leer", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1.º-2.º trimestres, vol. XXXVIII, n.º 1-2, pp. 353-363, Centro de Estudios Educativos A. C., disponible en: http://redalyc.uaemex.mx, Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.

Guimarães, L. (2005), *A linha vermelha*, tesis de doctorado, São Paulo, ECA/USP.

Gunew, S. y Rizvi, F. (eds.) (1994*), Culture, difference and the arts*, St. Leonard's, NSW Australia, Allen and Unwin, disponible en: http://antropologia.umh.es/Peri%C3%B3dicos/Contra%20la%20intolerancia.pdf [consultado en enero de 2009].

Gutiérrez Nagel, G. (2005), "Educación e identidades narradas en una perspectiva de pensamiento complejo", en Arellano Duque, A., *La educación en tiempos débiles e inciertos*, Bogotá, Convenio Andrés Bello, Anthropos.

Hall, P. (2008), "Critical visualization", en *Design and the elastic mind*, Nueva York, MOMA.

Hamblen, K. A. (1987), "An examination of discipline-based art education issues", *Studies in Art Education*, 28 (2), pp. 68-78.

Hegel, F. (2004), "Esthétique", en Suassuna, A., *Iniciação à estética*, Río de Janeiro, José Olympio, 6.ª ed.

Hemsy de Gainza, V. (2004), "La educación musical en el siglo xx", *Revista Musical Chilena*, n.º 201, enero-junio, disponible en: http://www.violetadegainza.com.ar/publicaciones/articulos/revista_chilena.html [consultado en septiembre de 2008].

Hernández, F. (2003), *Educación y cultura visual*, Barcelona, Octaedro/EUB.

Hernández, F. (2007), *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*, Barcelona, Octaedro.

Hopenhayn, M. (1998), "La enciclopedia vacía. Desafíos del aprendizaje en tiempo y espacio multimedia", *Nómadas*, n.º 9, pp.10-18, Bogotá.

Hopenhayn, M. (coord.) (2004), *La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias*. Santiago de Chile, UNESCO, CEPAL, disponible en: http://www.oij.org/documentosOIJ.php [consultado en enero de 2009].

Howes, D. (ed.) (2005), *Empire of the senses. The sensual culture reader*, Oxford, Berg.

Instituto Uruguayo de Educación por el Arte (2005), *Canteras de creación; de la piedra a la forma, Riachuelo, una escuela transformadora*, Montevideo, Taller Barradas, Instituto Uruguayo de Educación por el Arte.

Jiménez López, L. (1993), "¿Qué onda con la radio? Un acercamiento a los hábitos radiofónicos e intereses socioculturales de los jóvenes de la ciudad de México", en García Canclini, N., *El consumo cultural en México*, México, CONACULTA, Pensar la cultura.

Jiménez López, L. (2000), *Teatro y públicos, el lado oscuro de la sala*, México, Escenología, FONCA.

Jiménez López, L. (2003), "Cultura, arte y escuela. Hacia la construcción del debate", en *Miradas al arte desde la educación*, México, SEP, Cuadernos para la Actualización del Maestro.

Jiménez López, L. (2008a), "Escuela, arte y nuevas tecnologías", en *Derechos de autor, nuevas tecnologías y libre acceso a la cultura*, Centro Cultural España, PDF.

Jiménez López, L. (2008b), *¡Ah que la canción! Música mexicana en la escuela*, México, Consorcio Internacional Arte y Escuela A. C., SEP, CONACULTA, Sociedad Mexicana de Autores y Compositores.

Johnson, S. (2003), *Sistemas emergentes; o qué tienen en común hormigas, neuronas, ciudades y software*, México, Turnes, FCE.

Josso, M.-C. (2004), *Experiências de vida e formação*, São Paulo, Cortez.

Krauskopf, D. (1996), *La inclusión de la juventud rural en políticas y estrategias*, disponible en: http://cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro188/libro188.pdf [consultado en enero de 2008].

Londoño, J. L. y otros (2000), *Asalto al desarrollo, violencia en América Latina*, Banco Interamericano de Desarrollo.

Loponte, L. G. (2005), *Docência artista, arte, estética de si e subjetividades femininas*, tesis de doctorado, Porto Alegre, UFRGS.

Lowenfeld, V. (1972), *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires, Editorial Kapelusz.

Luckesi, C. C. (1994), *Avaliação da aprendizagem escolar*, São Paulo, Cortez, 2.ª ed.

Luckesi, C. C. (2000), "O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?", *Pátio*, Porto Alegre, Artmed, año 3, n.º 12, febrero-abril.

MACEDO, D. y BARTOLOMÉ, L. (2000), *Dancing with bigotry, beyond the politics of tolerante*, New Cork, St. Martins.

MACHADO, R. (1998), *A formiga Aurélia e outros jeitos de ver o mundo*, São Paulo, Companhia das Letrinhas.

MARCELLÁN, I. (2009), *Incidencia de la formación estética en la capacidad crítica ante los medios de los estudiantes de primaria*, tesis doctoral inédita, Universidad Pública de Navarra (España).

MARCELLÁN, I. y AGUIRRE, I. (2008), "El valor educativo de los medios, correlaciones socioculturales", *Comunicar*, n.º 31, edición DVD.

MARINHO, R. (1989), *Arte e educação no universo cultural nagó, o Ilé Àse Ópó Àfonjá*, tesis de doctorado, São Paulo, ECA/USP.

MARKOWIECKY, S. y OLIVEIRA, S. R. (org.) (2008), *Ensaios em torno da Arte*, Florianopolis, Argos.

MARQUES, L. (2005), *O ensino da arte em ONGs, tecendo uma análise da reconstrução pessoal e social*, tesis de doctorado, São Paulo, ECA/USP.

MARSHALL, T. H. (1965), *Class, citizenship and social development*, Nueva York, Anchor Books.

MARTÍN BARBERO, J. (2002a), "La globalización en clave cultural, una mirada latinoamericana", en *Globalisme et Plularisme*. Colloquio Internacional, Montreal, 22-27 de abril, disponible en: http://www.er.uqam.ca/nobel/gricis/actes/bogues/Barbero.pdf [consultado en enero de 2009]

MARTÍN BARBERO, J. (2002b), "Jóvenes, comunicación e identidad", *Pensar Iberoamérica*, Revista Digital de la OEI, disponible en: http://www.oei.es/revistacultura/secc_03/secc_03_1/pdf/print.pdf [consultado en enero de 2009].

MARTÍN BARBERO, J. (2003), "Saberes hoy, diseminaciones, competencias y transversalidades", *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 32, pp. 17-34.

MARTÍN BARBERO, J. (2005), "Nuevos regímenes de visualidad y des-centramientos educativos", *Revista de Educación*, 388, pp. 67-83, disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_06.pdf [consultado en enero de 2009].

MARTÍNEZ TODA, J. M. y otros (1996), *Tribus urbanas, el ansia de identidad juvenil*, Barcelona, Paidós.

MASON, R. (2001), *Por uma arte-educação multicultural*, Campinas, Mercado de Letras.

MCFEE, J. K. (1984), "An analysis of the goal, structure, and social context of the 1965 Peen State Seminar and de 1983 Getty Institute for Educators on the Visual Arts", *Studies in Art Education*, 25 (4), pp. 276-281.

MENDONÇA, E. P. DE (1978), *O mundo precisa de filosofia*, Río de Janeiro, Agir, 5.ª ed.

MEYER, L. (1956), *Emotion and meaning in music*, Chicago, The University of Chicago Press.

MEYROWITZ, J. (1992), *No sense of place*, University of New Hamsphire.

MINISTERIO DE CULTURA DE COLOMBIA (2008), *Política para el campo del arte*, disponible en: http://www.mincultura.gov.co.

MINISTERIO DE CULTURA DE COLOMBIA (2007), *Educación artística y cultural, un propósito común; documentos para la formulación de una política pública colombiana*, Bogotá.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2004), *Educación artística, programas de estudio 5.º, 6.º, 7.º y 8.º años básicos*, Santiago de Chile, Unidad de Currículum y Evaluación.

Morin, F. (2000), *A quietude da terra*, Salvador, Nueva York, Palotti/DAP.

Neperud, R. (1997), *Context, content and community in art education, beyond postmodernism*, Nueva York, NY Teachers College Press.

Norris, P. (1999), *Critical Citizens, Global Support for Democratic Governance*, Oxford.

Nóvoa, A. (org.) (2000), *Vidas de professores*, Oporto, Porto Editora.

OEI (2006), *Carta Cultural Iberoamericana*, disponible en: http://www.oei.es/cultura/carta_cultural_iberoamericana.htm.

OEI (2008a), *Declaración de El Salvador*, XVIII Cumbre Iberoamericana, San Salvador, octubre de 2008, disponible en: http://www.oei.es/xviiicumbredec.htm [consultado en enero de 2009].

OEI (2008b), *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, disponible en: http://www.oei.es/metas2021/todo.pdf [consultado en enero de 2009].

OEI *Programa de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía*, disponible en: http://www.oei.es/artistica/ [consultado en enero de 2009].

OIJ Convención Iberoamericana de Derecho de los Jóvenes, disponible en: http://www.lajuventud.org/pdf/CIDJ_Con_Diagramacion.pdf [consultado en enero de 2009].

Oliveira, M. Oliveira de (2005), "A formação do professor e o ensino das Artes Visuais, o estágio curricular como campo de conhecimento", en Oliveira, M. Oliveira de y Hernandez, F. (orgs.), *A formação do professor e o ensino das artes visuais*, Santa Maria, Ed. UFSM.

Oliveira, N. (1989), *Acara-jé, o entusiasmo das escolas de samba e a educação estética dos brasileiros*, tesis de doctorado, São Paulo, ECA/USP.

ONU-CEPAL (2008), *Situación y desafíos de la juventud en Iberoamérica*, Informe ONU-CEPAL, San Salvador, marzo de 2008, disponible en: http://www.oei.es/pdfs/ica.pdf [consultado en enero de 2009].

Ortiz, C. y Dupuy, N. C. (2005), *Aprender desde el arte; una experiencia transformadora*, Fundación Aciindar, Fundación BankBoston, Fundación Bunge y Born, Fundación Navarro Viola.

Pankratz, D. (2003), "Prólogo", en Chalmers, F. G., *Arte, educación y diversidad cultural*, pp. 15-21, Barcelona, Paidós.

Pareyson, L. (1997), *Os problemas da estética*, São Paulo, Martins Fontes, 3.ª ed.

Parsons, M. (2006), "Currículo, arte e cognição integrados", en Barbosa, A. M. (org.), *Consonâncias Internacionais para o Ensino da Arte*, São Paulo, Cortez.

Penna, M. (org.) (2001), *Este é o ensino de arte que queremos?*, João Pessoa, UFPB.

Pillar, A. D. (2001), *Criança e televisão, leituras de imagens*, Porto Alegre, Mediação.

Pillar, A. D. (org.) (1999), *A educação do olhar no ensino das artes*, Porto Alegre, Mediação.

Pillar, A. D. y Vieira, D. (1992), *O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte*, Porto Alegre, Fundação Iochpe.

Pimentel, L. G., Cunha, E. J. L. y Moura, J. A., *Proposta curricular – Arte – Ensino fundamental e médio*, disponible en: http://crv.educacao.mg.gov.br.

Pimentel, L. G. (1999), *Licenciatura em artes visuais, limites em expansão*, tesis de doctorado, São Paulo, ECA/USP.

Pimentel, L. G. (1999), *Limites em expansão, licenciatura em artes visuais*, Belo Horizonte, C/ARTE.

Pimentel, L. G. (Org.) (1995), *Som, gesto, forma e cor; dimensões da arte e seu ensino*, Belo Horizonte, C/ARTE.

PNUD (2004), *De la invisibilidad al protagonismo. La voz de la juventud*, Resumen ejecutivo, Informe nacional sobre desarrollo humano, Panamá, disponible en: http://www.undp.org.pa/_pnud/Documents/INF%20PAN%20RES.pdf [consultado en enero de 2009].

Popat, S. (2002), "The TRIAD project. Using internet communications to challenge student's understanding of choreography", *Research in Dance Education*, 3 (1), pp. 21-34.

Pratt, M. L. (1997), *Ojos imperiales*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilines.

Pratt, M. L. (2000), "Modernidades, otredades, entre-lugares", *Desacatos*, n.º 3, México, CIESAS, disponible en: http://www.ciesas.edu.mx/Desacatos/03%20Indexado/Saberes_2.pdf (consultado en enero de 2009)

Qualifications and Curriculum Authority (2000), *The arts, creativity and celtural Education. An international perspective*, disponible en: http://www.inca.org.uk/pdf/finalreport.pdf [consultado en julio de 2008].

Ramírez, S. (1996), "Cultura, tecnologías y sensibilidades juveniles", *Nómadas*, n.º 4, Bogotá.

Rawls, J. (1979), *Teoría de la justicia*, México, Fondo de Cultura Económica.

Red Nacional de Educación Superior Artística (2008), *Boletín*, Chile.

Reguillo, R. (2000), *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Buenos Aires, Norma.

Reguillo, R. (2001), "La gestión del futuro. Contextos y políticas de representación", *Jóvenes*, n.º 15, México, Instituto Mexicano de la Juventud.

Reimer, B. (1991), "Would discipline-based music education make sense?", *Music Educators Journal*, vol. 77, n.º 9, pp. 21-28.

*Resolución aprobada en 2007* (227/c/287/01 de 16 de noviembre de 2007), durante la presidencia portuguesa de la Unión Europea.

Richter, I. M. (2006), "Educação intercultural e educação para todos(as), dois conceitos que se complementam", en *Trajetória e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil,* Anais do XV CONFAEB, Brasilia, disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154564POR.pdf [consultado en enero de 2009].

Richter, I. M. (2003), *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*, Campinas, Mercado de Letras.

Rivero H., J. (2000), "Reforma y desigualdad educativa en América Latina", *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 23, pp. 103-133.

Rizzi, M. C. de S. (2000), *Olho vivo – Arte/educação na Exposição Labirinto da Moda. Uma aventura infantil*, tesis de doctorado, São Paulo, ECA/USP.

Robinson, K. (1995), *Arts education in Europe, a survey*, Council of Europe.

Rodríguez Guillén, L. (1996), "La enseñanza de las artes plásticas en la escuela básica", en García Hoz, V. (dir.), *Enseñanzas artísticas y técnicas*, pp. 83-109, Madrid, Ediciones Rialp.

Rodríguez, F. y Madrigal, J. (2005), "Centroamérica, ¿hacia dónde vas?", en *Paz y democracia, Paradojas de la cultura política centroamericana*, Costa Rica, Procesos y Programa de Posgrado Centroamericano en Ciencias Políticas.

Rodríguez, F. y Madrigal, J. (2005), *Paz y democracia. Paradojas de la cultura política centroamericana*, Costa Rica, Procesos y Programa de Posgrado Centroamericano en Ciencias Políticas.

Rodríguez, F. y Rosales, R. (2007), "Reflexiones sobre ciudadanía para la democracia", *Cuaderno de trabajo*, 2007-3, San José, Costa Rica, Procesos.

Rodríguez, F., Castro, S. y Madrigal, J. (eds.) (2003), *Con la herencia de la paz. Cultura política de la juventud centroamericana*, Heredia, Costa Rica, Editorial Fundación UNA.

Rodríguez, F., Castro, S. y Monge, G. (2003), "Cultura política, orientaciones conceptuales", en Rodríguez, F., Castro, S. y Madrigal, J. (eds.) (2003), *Con la herencia de la paz. Cultura política de la juventud centroamericana*, Heredia, Costa Rica, Editorial Fundación UNA.

Rojas-Rocha, R. (2007), "Nuevo enfoque estético de la educación en el sistema educativo de secundaria en Costa Rica", *Cuaderno de trabajo*, 2007-1, San José, Costa Rica, Procesos.

Rosaldo, R. (1994), "Cultural citizenship and educational democracy", *Cultural Anthropology*, vol. 9, n.º 3, agosto, p. 402.

Rosaldo, R. (2000), "La pertenencia no es un lujo. Procesos de ciudadanía cultural dentro de una sociedad multicultural", *Desacatos*, n.º 3, CIESCAS, México, disponible en: http://www.ciesas.edu.mx/Desacatos/03%20Indexado/Saberes_3.pdf [consultado en enero de 2009].

Rossi, M. H. W. (2000), *Leitura estético-visual na educação fundamental*, tesis de doctorado, Porto Alegre, UFRGS.

Rueda, A. (1998) *Representaciones de lo latinoamericano, memoria, territorio y transnacionalidad en el videoclip del rock latino*, tesis, Univalle, Cali.

Santos, M. (2005), "Educação pela arte, um duplo choque!", *Diário de Notícias*.

Savater, F. (1997), *Política para Amador*, Barcelona, Editorial Ariel.

Scolnicov, H. y Holland, P. (1991), *La obra de teatro fuera de contexto*, México, Siglo XXI.

Secretaría de Educación Pública (2000), *Libro para el maestro, educación artística, primaria*, México, SEP.

Secretaría de Educación Pública (2003), *Miradas al arte desde la educación. Cuadernos biblioteca para la actualización del maestro*, México, SEP.

Secretaría de Educación Pública (2006a), *Artes, artes visuales, educación básica, secundaria, programas de estudio 2006*, México, SEP.

Secretaría de Educación Pública (2006b), *Artes, danza; educación básica, secundaria, programas de estudio 2006*, México, SEP.

Secretaría de Educación Pública (2006c), *Artes, música; educación básica, secundaria, programas de estudio 2006*, México, SEP.

Secretaría de Educación Pública (2006d), *Artes, teatro; educación básica, secundaria, programas de estudio 2006*, México, SEP.

Secretaría de Educación Pública (2006e), *Artes; educación básica, secundaria, programas de estudio 2006*, México, SEP.

Secretaría de Estado de Cultura (2000), *El libro de las bellas artes*, Santo Domingo, SEC, Dirección General de Bellas Artes.

Shane, H. (1981), *Educating for a new millennium*, Bloomington, Phi Delta Kappa Intl Inc.

Silva Santos, A. da (1989), *Mediações artistico-pedagógicas*, Lisboa, Livros Horizonte.

Sleeter, C. E. y Grant, C. A. (1987), "An analysis of multicultural education in the United States", *Harvard Educational Review*, 57 (4), pp. 421-444.

Sloboda, J. (1985), *The musical mind. The cognitive prychology of music*, Oxford, Clarendon Press.

Solzhenitsyn, A. (1972), *Uma palavra de verdade*, São Paulo, Hemus-Livraria Editora, 3.ª ed.

Spravkin, M. (1998), "Enseñar plástica en la escuela, conceptos, supuestos y cuestiones", en Akoschky, J. *et al.*, *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, pp. 93-132, Buenos Aires, Paidós.

Stefani, G. (1982), *La competenza musicale*, Bolonia, Clueb.

Stuhr, P. (1994), "Multicultural art education and social reconstruction", *Studies in Art Education*, 35 (3), pp. 171-178.

Terigi, F. (1998), "Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar", en Akoschky, J. *et al.*, *Artes y escuela, Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, pp. 13-92, Buenos Aires, Paidós.

The Museum of Modern Art (2008), *Design and the elastic mind*, Nueva York, MOMA.

Torres, J. (1998), *Globalización e interdisciplinariedad, el currículum integrado*, Madrid, Morata.

Torres, R. M. (2000), *Itinerarios por la educación latinoamericana; cuaderno de viajes*, Bogotá, Paidós, Convenio Andrés Bello.

UNESCO (1976), *Recomendación relativa a la participación y a la contribución de las masas populares en la vida cultural*, disponible en: http://www.unesco.org.

UNESCO (1980), *Recomendación relativa a la condición del artista*, Belgrado, disponible en: http://www.unesco.org.

UNESCO (2005), Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales, París, disponible en: http://www.unesco.org/culture/es/diversity/convention.

UNESCO, *Alianza global para la diversidad cultural*, disponible en: http://www.unesco.org.

UNESCO, *Llamamiento internacional para la promoción mundial de la educación artística y la creatividad en la escuela*, disponible en: http://www.unesco.org.

UNESCO (2006), *Road map for arts education*, World Conference on Arts Education, Building Creative Capacities for the 21st. Century, Lisboa, 6-9 de marzo, disponible en: http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/culture/Arts_Education/Resources/Arts_Education_Roadmap_July2006.pdf [consultado en julio de 2008].

Vázquez, A. S. (1977), *Filosofia da práxis*, Río de Janeiro, Paz e Terra.

Walzer, M. (1997), *On toleration*, New Haven, Yale University Press.

Weinstein, J. (1993) *Comentarios*, Seminario de expertos sobre Juventud Rural, Modernidad y Democracia en América Latina, Santiago de Chile.

Zabala, A. (1998), "Avaliação", en *A prática educativa*, pp.195-221, Porto Alegre, Artmed.

Zimmermam, E. (2006), "Avaliando autenticamente os estudantes", en Barbosa, A. M., *Consonâncias internacionais para o ensino da arte*, São Paulo, Cortez.

# Webgrafía


Abadja Rhythm, http://www.aviarts.com/demos/flash/abadjarhythm/index.html.

ARTEnlaces, Biblioteca Virtual de Enseñanza Artística, http://80.34.38.142,8080/artenlaces.

Biblioteca on-line de recursos de educación plástica y visual, http://luciaag.googlepages.com.

BIVEM, Biblioteca Virtual de Educación Musical, http://www.bivem.net.

Caixa Catalunya, http://www.lapedreraeducacio.org/flash.htm [consultado en enero de 2009].

Consorcio Internacional Arte y Escuela A. C., México, http://www.conarte.com.mx.

Dallas Sympohy Orchestra, http://www.dsokids.com.

De la calle al atelier, *El arte de Jean-Michel Basquiat*, disponible en: http://www.brooklynmuseum.org/exhibitions/basquiat/street-to-studio/spanish/create.php.

Declaración conjunta de la Alianza Mundial para la educación artística, http://www.idea-org.net/es/articles/Alianza_Mundial_de_IDEA,_ISME_y_InSEA.

Dièdrom, http://moebio.com/santiago/diedrom.

Educarte-Chile, http://educartechile.cl.

Enter-Arte (España), http://www.enterarte.es.

Flower Maker, http://www.zefrank.com/flowers/flowers2.swf.

Fundación La Caixa - La CaixaEscena (España), http://www.laCaixa.es/ObraSocial [consultar dentro de Humanidades].

Fundación Yehudi Menuhin (España), http://www.fundacionmenuhin.org [consultado en diciembre de 2008].

Hirshhorn Museum and Sculpture Garden, http://hirshhorn.si.edu/index.asp.

Instituto Mexicano de Arte al Servicio de la Educación, http://www.imase.org.mx.

Instituto Uruguayo de Educación por el Arte, Taller Barradas, http://www.tallerbarradas.com.

L'auditori, http://www.auditori.com.

La Matatena A. C. (México), http://www.lamatatena.org.

LEA Internacional (links to education and art), Portal de la UNESCO sobre la educación y el arte. Textos de Conferencias Regionales y Reportes finales de las conferencias en África, los Estados Árabes y América Latina y el Caribe. Balance del Consejo de Europa. Estudio del profesor Kent Robinson sobre la educación artística en Europa, entre otros.

MTV Teen Age Clicks, http://www.inforo.com.ar/node/15271 [consultado en enero de 2009].

Museo Británico, http://www.britishmuseum.org.

Museo del Louvre, http://www.louvre.fr.

Museo Nacional de Arte Reina Sofía, http://www.museoreinasofia.es.

Museo Thyssen Bornemisza, http://www.museothyssen.org.

Museu de la Música, http://www.museumusic.bcn.es.

Net.art generator, nag.iap. de One Music, Fame Academy, http://www.bbc.co.uk/radio1/onemusicdata/fameacademy/musicmixer.shtml.

New York Philarmonic Orchestra, Kidzone, http://www.nyphilkids.org/games/main.phtml?

Shapeshifter, http://www.aniboom.com/ShapeshifterMain.

Super Duper Music Looper, http://www.sonycreativesoftware.com/products/sdml/sdml.asp.

Teatro Real de Madrid, http://www.teatro-real.es.

The artist's toolkit, http://www.artsconnected.org/toolkit/index.html.

The Museum of Modern Art, http://www.moma.org.

The Orpheon Foundation. Museum of Historical Instruments, http://www.orpheon.org.

Theatre Collections Online, http://www.vam.ac.uk/tco.

Virtual Studio, http://www.bbc.co.uk/radio1/onemusic/studio/sequencer.shtml.

**Otros portales y páginas web**

http://conarte.com.mx [consultado en diciembre de 2008]

http://es.geocities.com/kirigirisu2002/educacion_etica.html

http://www.cultuunetwerk.nl/glossary

http://marceliantunez.com [consultado en enero de 2009]

http://www.arteven.org/profile/adrianacalatayud [consultado en diciembre de 2008]

http://www.choreocog.net [consultado en diciembre de 2008]

http://www.danzaeinterfacechile.com/index.php?option=com_content&t [consultado en enero de 2009]

http://www.mep.go.cr/centrodeinformacion

http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87283.html

http://www.naea-reston.org/research-curriculum.html

http://www.neuroartes.org [consultado en enero de 2009]

http://www.sdela.dds.nl/transdance/report/index.html [consultado en enero de 2009]

http://wwwartsactionfund.org [consultado en diciembre de 2009]

http://artusa.org/get_involved [consultado en enero de 2009]

http://www.cultureactioneurope.org [consultado en noviembre de 2008]

http://redalyc.uaeme.mx [consultado en octubre de 2008]

# Los autores

### Lucina Jiménez

Maestra en Ciencias Antropológicas. Fue directora del Centro Nacional de las Artes, fundadora del programa de Educación Artística a Distancia y del postgrado virtual en Políticas y Gestión Cultural. Consultora en políticas culturales para el Convenio Andrés Bello y en educación artística para la AECID, donde colaboró en el diseño del programa Form@rt. Ha escrito varias obras, entre ellas *Teatro y públicos* y *El lado oscuro de la sala*. Es miembro del grupo de expertos en Educación Artística, Cultura y Ciudadanía de la OEI, y directora general del Consorcio Internacional Arte y Escuela A.C.

### Imanol Aguirre

Doctor por la Universidad del País Vasco y profesor de Educación Artística en la Universidad Pública de Navarra. Ha dirigido varios proyectos de investigación, el último de ellos, "La formación en artes visuales en las instituciones sociales y culturales de la ciudad de Montevideo", financiado por la AECID. Es autor del libro *Teorías y prácticas en educación artística* y de numerosos artículos sobre este tema en revistas nacionales e internacionales.

### Lucia G. Pimentel

Licenciada en Bellas Artes por la EBA-UFMG, máster en Educación por la FAE-UFMG y doctora en Artes y Arte-Educación por la ECA/USP. Trabaja en las áreas de enseñanza de arte y tecnologías contemporáneas, grabado, formación de profesores, currículo y metodologías de evaluación en arte y proyectos culturales. Es profesora titular de la EBA-UFMG, secretaria general del CLEA, miembro del Consejo Mundial de la InSEA y del grupo de expertos del programa Educación Artística, Cultura y Ciudadanía de la OEI.

### Javier Abad

Artista visual y artista residente en contextos educativos. Doctor por la Universidad Complutense de Madrid y profesor titular de Educación Artística en el Centro Universitario La Salle (adscrito a la Universidad Autónoma de Madrid). Es miembro de Enter-Arte (grupo de trabajo e investigación educativa de los Movimientos de Renovación Pedagógica de Acción Educativa de Madrid), artista colaborador de la Fundación Yehudi Menuhin-España e integrante del equipo de Formación Regional de la Comunidad de Madrid como especialista en educación artística y educación infantil.

### Ana Mae Barbosa

Profesora titular de la Universidad de São Paulo y de la Anhembi Morumbi. Ha publicado artículos en libros y revistas de varios países y cuenta con veinte títulos publicados, siendo los más recientes *Interterritorialidade* (org. con Lílian Amaral, 2008), y *Ensino da arte, memória e história* (2008). Fue presidenta de la Asociación Nacional de Investigadores en Artes Plásticas (ANPAP) y de la INSEA/UNESCO, y dirigió el Museo de Arte Contemporáneo de la USP (1986-1993). Ha sido galardonada con el Premio Internacional Sir Herbert Read (1999) y la Encomienda de la Orden Nacional del Mérito Científico de Brasil (2004).

### Rejane G. Coutinho

Doctora en Artes y profesora del Instituto de Artes de la UNESP (São Paulo, Brasil), donde trabaja en la graduación y posgraduación. Es consultora de Arteducação Produções, equipo que desarrolla proyectos de mediación cultural en São Paulo, y representante de América Latina en el World Council de la International Society of Education Through Art (InSEA).

### Andrea Giráldez

Profesora titular del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad de Valladolid (Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia), España, y profesora invitada en los programas de doctorado MODELTIC y FORMAPROF de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Ha colaborado con el Ministerio de Educación y Ciencia como asesora externa en el desarrollo de los currículos de Educación Artística y Música de la LOGSE y la LOE. Imparte habitualmente cursos de formación del profesorado y es autora de diversos artículos y libros publicados por las editoriales Graó, Akal, Enclave Creativa y Alianza.

### Leda Guimarães

Licenciada en Educación Artística por la Fundación Armando Álvares Penteado, máster en Educación por la Universidad Federal del Piauí y doctora en Artes por la Universidad de São Paulo. Actualmente es profesora de la Universidad Federal de Goiás, donde coordina los cursos de licenciatura en Artes Visuales, en la modalidad EAD, y trabaja en el programa de posgrado máster en Cultura Visual. Realiza investigaciones sobre formación de profesores en artes visuales, arte-educación a distancia, arte y cultura popular.

### Maria M. Santos

Licenciada en Historia por la Universidad de Lisboa y profesora de enseñanza superior del Instituto Politécnico de Setúbal. Fue miembro de la comisión organizadora de la Conferencia Nacional de Educación Artística (2006-2008) y del Grupo Interministerial para la Enseñanza Artística (1995-1996). Integró la Red Europea de Educación Cultural, fue representante permanente de Portugal en la Unión Europea (1996-1999), diputada nacional y europea, y miembro honorario del Parlamento Europeo. Es presidenta de INTERBIO, Associação Interprofissional de Agricultura Biológica.

### Florisabel Rodríguez

Directora general del Centro Procesos. Politóloga, con estudios de posgrado en la Universidad de la Ciudad de Nueva York. Ha sido ministra de Información del gobierno de Costa Rica y profesora de la Universidad de Costa Rica. Investigadora y consultora en los ámbitos de cultura política, conducta electoral, opinión pública y educación para la democracia. Ha publicado numerosos artículos y libros especializados.

### Clarisa Ruiz Correal

Maestra en Filosofía de la Universidad de Paris I, Panthéon Sorbona, y candidata a la maestría en Educación y Desarrollo Social del Centro de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE) de la Universidad Pedagógica de Colombia. Ha realizado varias pasantías y ha sido ponente de temas sobre política artística y cultural en el Ministerio de Cultura de Francia, el Goethe Institut de Berlín, el British Council de Edimburgo, la IFFACA y el Salzburg Global Seminar. Fue directora de la Academia Superior de Artes de Bogotá y docente de gestión y producción de las artes escénicas.

**Ivana de Siqueira**

Psicóloga del Ministerio de Educación de Brasil, con especialización en Educación y Desarrollo, y máster en Educación por la Universidad Católica de Brasilia. Fue jefa de gabinete de la Secretaría de Educación Especial del Ministerio de Educación (1997- 2003) y gerente de proyectos de la Secretaría Especial de Derechos Humanos de la Presidencia de la República (2003-2007). En la actualidad es directora regional de la Oficina de la OEI en Brasil.